سيكولوجية اللعب

لدى الأطفال العاديين والمعاقين

الدكتور

خالد عبدالرازق السيد

بسم الله الرحمن الرحيم

مركز المرأة للدراسا...
ت : ٢٤٤٦٠٢٢
ت.ف : ٢٤٤٦٠٣٣
ترخيص رقم : (٧١)

سيكولوجية اللعب

لدى الأطفال العاديين والمعاقين

رقم التصنيف: 155.424
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2003/8/1633
المؤلف ومن هو في حكمه: خالد عبد الرازق السيد
عنوان الكتاب: سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين
الموضوع الرئيسي: سيكولوجية الأطفال / نمو الطفل / اللعب
بيانات النشر: عمان - دار الفكر للنشر والتوزيع
* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

1424 - 2003

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري) - هاتف: ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب: ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Tel: 4621938 Fax: 4654761

P.O Box: 183520 - Amman - 11118 Jordan

ISBN 9957 - 07 - 395 -8

سيكولوجية اللعب

لدى الأطفال العاديين والمعاقين

١٥٥١٤

س ٥ خ س

الدكتور

خالد عبدالرازق السيد

الطبعة الأولى

1424 - 2003

دار الفكر

للطباعة والنشر والتوزيع

إهـــداء

إلى زهرة العمر - قرة عيني

"ياسمين" ابنتي

والتي أعادتني بقوة

إلى ساحة اللعب والمرح

دكتور/ خالد عبد الرازق

- مقدمة جدلية: 7

الفصل الأول

اللعب بين التعريفات والوظائف 11

الفصل الثاني

نظريات اللعب: 29

اللعب ونظريات النمو 30

اللعب ونظرية التحليل النفسي 32

اللعب والنظريات المعرفية 45

اللعب والنظريات التربوية 56

الفصل الثالث

اللعب والنمو المعرفي 59

الفصل الرابع

اللعب والنمو اللغوي 95

الفصل الخامس

اللعب والنمو الجسمي 123

الفصل السادس

اللعب والنمو الحاسي 155

الفصل السابع

اللعب والنمو الاجتماعي 165

الفصل الثامن

اللعب والنمو الوجداني 179

الفصل التاسع

العلاج باللعب 189

الفصل العاشر

اللعب والابتكار 197

الفصل الحادي عشر

دراسات في لعب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 237
خصائص لعب الأطفال المكفوفين 238
خصائص لعب الأطفال المتخلفين عقلياً 254
خصائص لعب الأطفال المضطربين سلوكياً 260
- **المراجع** 265

مقدمة جدلية:

كان العلم ولا يزال هو ذلك الفكر الرائع والإبداع الإنساني الذي يعبر عن ديالكتيك الوجود البشري في علاقته بالتاريخ ، عامداً إلى جملة نتاجاته صاعدة في بعض الأحيان محققة أسمى أشكال الوجود الإنساني في العالم ، تواصلاً ينتج ديمومة الحوار وإنجازاً يدفع بحركة تطور العلم والعالم ، وكشوفاً تعمل على معرفة الإنسان لنفسه وبنفسه. والتي قد تنحدر حيناً أخر إلى تلك الصور الحصرية التي يصر عليها البعض بالنسبة للبحث العلمي أو تنحرف عن أهدافها هابطة إلى صور الدوجماطيقية التي لا تعمل على إقلاق العقل وتنشيط عادات المعرفة العلمية ، بل والتي قد تعمل على تجريد وإلغاء للدراما الإنسانية، أي فض الخبرة من طابعها الإنساني ، أو حديثاً باللجوء إلى ذلك الارتداء إلى جملة ما اخترعه الإنسان من أساليب بحثية تستهدف السيطرة والتحكم في الإنسان باعتباره عنصراً من عناصر الطبيعة ، مستخدمة في ذلك أشكال الضبط التجريبي الذي لا تتدخل فيه سوى ظواهر "مدبرة" تقوم المعامل والأدوات بإنتاجها بدلاً من تسجيلها.

فالعلم إذ يتناول الأشياء والموضوعات ، فإنه كذلك يتخلى عن الإقامة فيها ، ذلك لأن حركة تطور العلم لا تتوقف ، فلا ثابت ولا مطلق ، بحيث تكون الموضوعات العلمية المتناولة في حقبة زمنية هي التي تعبر عن هذه الحركة الديالكنيكية لروح التطور ومن ثم يكون التاريخ هو تأريخ لتلك العلاقة بين الإنسان وجملة ما حوله من ظواهر والتي تفرض نفسها وفقاً لمتغيرات كل حقبة زمنية.

فالوجود الإنساني هو وجود جدلي يمتزج فيه الفعلي بالممكن ، والإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يعيش عالمين ، عالم الأشياء وعالم الأفكار وأنه يتحرك حركة بندولية دائمة وعبر مراحل النمو النفسي يتطور النشاط العقلي البدائي ليصبح خيالاً مفكراً يسعى الإنسان إلى تحقيقه وتنفيذه على أرض الواقع ويلتحم النشاط العقلي الإبداعي بالنشاط العملي الإنتاجي وتستمر الحركة البندولية صاعدة وهابطة معلنة عن واحدة من أخطر حقائق الوجود الإنساني وهو الوجود الراغب والذي هو في الحقيقة انتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود الرمزي إلى النشاط المتخيل. فالوجود الإنساني ، هو وجود في حضرة الآخرين ، معهم وبينهم وجود يمنح الرغبة الإنسانية معنى إنسانياً لا يمكن وجودها خارجه أو تصورها بمعزل عنه ، فهي رغبة

في آخر أو هي رغبة في رغبة أخرى، تولد في وجوده وتستهدفه بل وتتخلق ملامحها وقسماتها باعترافه وموافقته ومعنى ذلك ببساطة أن رغبة الإنسان لا وجود لها بدون موضوعها الإنساني، أي بدون الآخر.

وهكذا تكون العلاقة بالآخر ، التقاء به وأنساً إليه ورغبة فيه وصراعاً معه ، فالعلاقة بين الأنا والأخر ، هي لب الوجود في العالم وهي موضوع البحث الأساسي في العلوم الإنسانية وعلم النفس بصفة خاصة حيث أنها تلك العلاقة الدينامية الجدلية التي تهدف إلى تحقيق الاتزان الناتج عن إشباع الحاجات الحيوية والنفسية معاً.

وهذه هي معالم الميلاد الجديد لعالم الإنسان ، بما هو كذلك ، أنس ومؤانسة ، وجود في حضرة الآخرين ، وكيف يأنس الإنسان لغيره وكيف يأنس غيره له ، ذلك هو فعل التواصل ..

لقد كان الإنسان دالاً على قدرة الله في خلقه "وهو الذي أمره بين الكاف والنون" أي هو فعل الكنية ، كرّمه الله سبحانه وتعالى أعظم تكريم ، حيث لم يخاطب المولى عز وجل الإنسان في أي من الكتب السماوية إلا بكلمة يا أيها الإنسان.

وفي ذلك دحض لكل من حاول أن يعرّف الإنسان بأنه حيوان ناطق أو حيوان مفكر ، فالإنسان إنسان ناطق ، إنسان مفكر ، ميّزه الله بالعقل والذي هو "فكر" والذي هو "لغة".

لذلك تعتبر اللغة ، لغة الإنسان فريدة لا مقابل لها لدى غيره من الكائنات فهي رموز متنوعة في مضمونها ومطلقة بغير ذات أو مجال وليست نسبية ، فالإنسان صاحب التاريخ وصانعه بفعل اللغة الخاصة به والقاصرة عليه.

هذا هو الإنسان، عين ترى ، أذن تسمع ، فم ينطق ويد تعمل ويتحقق هذا كله في ترابط وتكامل في وحدة جدلية متناغمة ومتكاملة يقودها مايسترو مبدع هو العقل ، الذي يعزف سيمفونية رائعة .. سيمفونية الفصل والوصل، القرب والبعد، الحب والكره، الأنا والأخر، الوحشة والأنس ... هذه السيمفونية هي اللغة. ولنتأمل معاً بعض من رائعة جون ميلتون "الفردوس المفقود" لنرى معاً كيف كانت اللغة معينة للعقل والفكر معاً في روعة التصوير البلاغي الذي وصل أقصاه ... نعم لنتأمل سحر هذه الكلمات ...

الآن يخطو الصباح خطاه الوردية في الأفق الشرقي مقبلاً وقد نثر على الأرض حبات

اللؤلؤ البراقة ، استيقظ "آدم" كعادته وكان نومه رقيقاً كالهواء يكفي لتبديده حفيف الأوراق وأبخرة الجداول وأغاني الصباح الرخيمة التي تنشدها الطيور على كل غصن ، استيقظ فرأى "حواء" غارقة في سباتها وقد تهدلت خصلاتها واختلطت وتورد خداها كأنما شاب رقادها ما عكره ، وتعلقت نظراته الوالهة "بحواء" وتملى جمالها الذي كان في يقظتها ومنامها يشع مفاتن لا مثيل لها ، ثم مستها يده برفق ويقول لها: حواء يا أجمل ما أنعمت به السماء .. هيا فقد أشرق الصبح الجميل والحقول النضرة تدعونا ، هيا لندرك البكور ، هيا لنرى كيف ازهرت النباتات التي نرعاها وبساتين البرتقال العبقة وأصماغ الشجر والمروج وأعواد البلسم القائمة ... هيا لنرى كيف تضع الطبيعة ألوانها. استيقظت حواء على هذه الهمسات الجميلة وقالت: آدم يا من تجد أفكاري سكنها فيه وحده منك جمالي وبك اكتمالي ... هيا ننهض بأعمال هذا اليوم الجديد بين البساتين والينابيع والأزاهير التي شرعت تفيض عن أعبق عبير لها اختزنته من الليل وأبقته لنا ... ومن روعة الإحساس بدفء الحب العميق .. أزرفت حواء عبرة رقيقة صامتة ودمعة من كل عين جففتهما بخصلات شعرها وتأهبت قطرتان ثمينتان أخريان ، وقفت كل منهما في نافذتها البلورية ، ولكن "آدم" جففهما قبل أن تسقطا ، فكانتا آيتين كريمتين على الندم الرقيق ورهبة التقوى وهكذا أسرعا إلى الحقول خارجين من خميلتهما ولكنهما توقفا عند بابها حين شاهدا انبلاج الصبح الجميل والشمس وهي ترسل أشعتها الندية على الأرض فتكشف عن مشهد عريض مديد – عن الفردوس ووديان عدن الهنيئة – فركع آدم وحواء في خشوع لله وقد غمرت قلوبهما المشاعر القدسية الفياضة وهما يحمدان خالقهما بترانيم جميلة، شكراً وحمداً على تلك النعم ومحيا الفردوس الخالدة.

هكذا نرى أي روعة جسدتها الكلمات على نحو تصويري مبدع ، نجحت الكلمات ببراعة في رسم صورة تصويرية ، كأننا نرى الفردوس ، أحيت الكلمات المشهد وفجرت المشاعر وبلغت في روعتها قدراً يفوق تصورنا عما يمكن أن تبدعه أبجدية الحروف.

فالإنسان مسكون بهذه اللغة ، يولد من رحمها وتتخلق رغباته بواسطتها بل ولا وجود له خارجها ويذكرنا "فرويد" بأن من كان له عينان ليرى وأذنان ليسمع ومسام يتنسم بها ، فإن بوسعه أن يوقن بأنه ما من إنسان بقادر على أن يطوي سره ، فإن صمتت الشفاه ثرثر بأطراف أصابعه ونضحت النميمة من مسامه .. آنذاك سنعرف أنه حتى في الصمت لغة.

هذه مقدمة أجد نفسي مدفوعاً إليها ، ذلك لأنني كنت أبحث عن سياق إنساني أتناول عبر أثيره أحد الموضوعات الهامة في دراسة علم النفس ، وقد تعمدت أن أطرق موضوعاً جديداً يفتح آفاقاً رحبة من المعرفة والعلم بل ويفتح أبواباً جديدة للاجتهاد ، وللحق فإن ما يحتويه هذا العمل هو ثمرة أكثر من أثني عشر عاما من البحث الدؤوب في شتى موضوعات دراسة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فعندما ذهبت لأبحث عن نص يتناسب مع هذا الدافع القوي من جانبي في إيجاد موضوع جديد للبحث والدراسة ، تعثرت حيناً، حتى أنني عندما يقع اختياري على نص كنت أذهب إلى غيره ، وذلك لاستيفاء كل جوانب الموضوع المطروح ، فلم أجد نصاً قد اشتمل على كل جنبات هذا الموضوع حتى انتهيت في نهاية الأمر إلى الرجوع إلى تلك الدراسات التي قمت بإجرائها وذلك ليس لكمالها فالكمال لله وحده ولكن لجدتها، فلست أسيراً لفكر أحد أو عبداً لأي نص وضعي ، فتحرير النص مدخل طيب لتحرير الفكر وأذكركم وأذكر نفسي وفي هذه التذكرة "عودة إلى بدء" بأن الإنسان هو اسم جنس هو "البحث" .. فكان الإنسان ومنذ أمد بعيد باحثاً (فاعلاً) ومبحوثاً (مفعولاً) بل أن اللغويين يذهبون إلى أبعد من هذا بوصفهم أن حال الإنسان أنه كتب عليه وقدر له أن يكون ويظل دوماً "بحاث" (فعال).

وهنا تتجلى متعة البحث استناداً إلى أن الإنسان فيه إذ يقوم بدور الباحث فإنه لا يبحث إلاّ في نفسه أو بعبارة أدق يبحث عن نفسه في غيره ، فيلعب دور المبحوث.

د. خالد عبد الرازق السيد

القاهرة 2003

الفصل الأول

اللعب
بين التعريفات والوظائف

مقدمة:

على طول التاريخ ومع ظهور التجمعات البشرية ، مارس الإنسان أنشطة متنوعة من اللعب. إلا أنه لم يعِ أو ينتبه إليه كظاهرة لها دور ووظيفة في الحياة الاجتماعية والنفسية. حتى جاء عصر النهضة عندما اتجه عدد كبير من الأفراد إلى العمل الصناعي والتجاري وما ترتب عليهما من انتشار ظاهرتي تقسيم العمل وزيادة الخدمات ومن ثم انتظمت أوقات العمل وتحددت وأصبحت تخص شريحة معينة من الناس هي شريحة الذكور الراشدين في كثير من بلدان العالم ، وأصبح العمل هو نشاط الكبار وبات اللعب من الأنشطة التي تخص الصغار. **(Herron & Sutton - Smith 1971)**

وفي الحضارات القديمة والمجتمعات البدائية تبين أن كثيراً منها قد مارس أنواعاً من اللعب كجزء من طقوس عبادة الآلهة بغرض التعرف على أوامرها ورغباتها بخصوص مستقبل أرواح الموتى أو مستقبل القبيلة. (الموسوعة الأمريكية في موضوع اللعب 1990). كما كشفت النقوش والرسوم على جدران الآثار القديمة وأوراق البردي التي خلّفتها الحضارات القديمة أشكالاً كثيرة لمختلف أنواع اللعب ، إلاّ أن اللعب فيها كان نشاطاً يمارسه كل من الصغار والكبار دون محاولة لتفسير أو معرفة معناه وطبيعته. **(Batsen. G. 1972)**

أما الحضارة اليونانية القديمة والمجتمعات التي تأثرت بها أو دارت في فلكها فكانت تقسم البشر إلى أطفال رضع ، وأطفال ، وكبار ، ولم يقم هذا التقسيم على أساس أن كل فئة من هذه الفئات لها خصائصها وصفاتها المميزة ، بل كان يغلب على هذا التقسيم النظرة الفلسفية الجمالية.

وبالرغم من سيادة هذا الاتجاه في تلك الفترة إلاّ أننا نجد أن أفلاطون كان يستعمل النماذج المصغرة للأشياء لتعليم الصغار حروف الكتابة والحساب لأنه فطن إلى أهميتها في نمو التصور لدى الأطفال كما أدرك أرسطو ضرورة تشجيع الصغار على اللعب بالأشياء التي سوف يستخدمونها في مهنهم وحرفهم عند الكبر ، وقد استمرت هذه الفكرة لفترات طويلة حتى أنها مازالت موجودة في بعض المجتمعات النامية. **(سوزانا ميللر , 1974)**

وظلت هذه الفكرة الأرسطية سائدة في أوروبا حتى القرن الخامس عشر، والسادس عشر، حتى وصل الأمر إلى أن نادت الكنيسة الكاثوليكية في فرنسا بالنهي عن اللعب مادام لا يفضي إلى تعليم مهنة أو حرفة معينة. **(هيرون، ستون سميث 1971)**

ومن ثم يمكن القول أنه حتى القرن السابع عشر كان يُنظر إلى الناس على أنهم أما أطفال رضع أو راشدون دون الالتفات إلى فترة الطفولة ، بل كان ينظر إلى الأطفال على أنهم أقزام ، فلم يكن لهم ملابس خاصة بهم ، ولم يتوقع منهم سلوك خاص يتعلق بطفولتهم ، فكثيراً ما كان الآباء يقومون بخطبة طفلة صغيرة إلى طفل صغير ، ويدفع بالأطفال الصغار إلى العمل أو ممارسة الموسيقا في سن مبكر ، كما كان من المألوف أن يتلقى الطفل العقاب البدني الذي لا يتناسب مع حجم جسمه وقوة تحمله.

ولقد سجلت كثير من صور القرن الخامس عشر في فرنسا مظاهر لاصطحاب الأطفال إلى أماكن نسميها الآن بالحانات ومحلات تناول الخمور.

ويمكننا القول بأن الأطفال لم يظهروا ككائنات اجتماعية Social Beings لها مميزاتها وإمكانياتها الخاصة بها إلا مع بدايات القرن السابع عشر.

ونحن لا نقصد من ذلك انتفاء وجود اللعب أو عدم وجود الدمى قبل القرن السابع عشر وإنما نقصد أن المجتمعات البشرية لم تكن قد أدركت بعد حدوداً واضحة ومميزة بين ألعاب الكبار وألعاب الصغار ، بل لم يكن هناك وعي من المجتمع بظاهرة الطفولة وظاهرة اللعب حتى تلك الفترة. (Areies 1962)

ومن الممكن أن نرى الشيء نفسه وبشكل أكثر جلاء في الاحتفالات الشعبية الفولكلورية Folkloric Celebration التي مارستها ولازالت تمارسها المجتمعات منذ فترات طويلة، فعلى الرغم من ممارسة الكبار والصغار للعديد من الأنشطة والألعاب في هذه الاحتفالات بشكل عام، إلاّ أن وعي المجتمع بتحديد ما يجب أن يخص الكبار منها وما يخص الصغار من هذه الأعمال لم يكن واضحاً بل وكان مختلفاً عن رؤيتنا الآن لما يخص الصغار وما يناسب الكبار.

(هيرون، ستون - سميث 1971)

من المقدمة السابقة نتبين أن الإنسان قد مارس اللعب منذ بداية التاريخ إلاّ أنه لم يتوفر لديه الإدراك الاجتماعي Social Perception الكافي ولا الوعي الكافي بوظائفه ، ولذلك فإنه لم يقم بتأمله ودراسته دراسة علمية ، بل إن آراء وأفكار الفلاسفة والمفكرين القدماء عن اللعب لم تخرج عن كونها محاولات لوصفه وصفاً سطحياً أو تأمله نمطياً. حتى أن إشارات أفلاطون وأفكار أرسطو لأهمية النماذج المصغرة لأدوات المهنة في لعب الصغار - تلك التي سوف

يحتاجون إليها في مهنهم عند الكبر لم تقدم لنا معنى أو فهماً كافياً لطبيعة اللعب – وإنما كانت مجرد إرهاصات أولية ظهرت أصداؤها في الكثير من الأفكار والمحاولات العلمية الحديثة التي تناولت اللعب بالبحث والتي أخذت في الظهور عندما تنبه المجتمع الإنساني للعب كظاهرة نفسية واجتماعية من الممكن أن يستعين الباحثون بالمناهج العلمية لدراستها.

وعندما شاع الانتباه لأهمية اللعب كظاهرة ازداد اقتناع المعلمين والتربويين بدور ووظيفة لعب الأطفال. ففي منتصف القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر نجد أن روسو وفروبل وغيرهما من المفكرين قد نادوا بفائدة اللعب، وذلك عندما اكتشفوا أثره على زيادة اهتمام الأطفال أثناء تعلمهم، ثم تبين لهم دوره في تطوير تصورات وتخيلات الأطفال خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم ، ومن ثم فقد نادوا بضرورة إعطاء الفرصة للطفل للتعبير الحر عن ذاته.

ومع تزايد الاهتمام بعالم الطفل تبين للمهتمين والدارسين مدى ضآلة المعلومات والمعارف الخاصة بالحياة النفسية لطفل وبوظائف ودور اللعب فيها وغموض علاقة اللعب بعمليات النمو، إلى أن جاءت نظرية التطور التي وجهت أنظار العلماء إلى الفكر الوظيفي وإلى ضرورة فحص العلاقات بين نشاط الكائنات الحية وسلوكها بما فيها اللعب ، وذلك بغرض معرفة ما لهذه الأنشطة من وظائف وللكشف عن الأدوار التي تلعبها في إشباع الحاجات المختلفة ، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى المحافظة على حياة أفراد الجنس وبقاء النوع (فرتهيمر 1970) فبدأت البحوث الجادة والتأملات العلمية تستعين بمناهج تهدف إلى البحث عن وظائف اللعب في الحياة النفسية والعقلية والجسمية للأطفال والراشدين ، ثم انتقل الاهتمام من التأمل إلى الملاحظة الموضوعية مما أدى إلى تقدم وتطور الفكر في هذا المجال فنجد من بين العلماء من ذهب إلى الاعتقاد بأن اللعب هو نشاط "للاستجمام" بعد العمل والتعب ووجدت هذه الفكرة صداها لدى بعض علماء القرن التاسع عشر مثل شارلز ولازاوروس. (سوزانا ميلر ، 1974) ولكن تبين بعد ذلك أن هذه النظرية ما كان من الممكن لها أن تفسر اللعب لدى أطفال الإنسان ولا حتى صغار الحيوانات.

وفي كتابه (مبادئ علم النفس) يذكر هربرت سبنسر "أن الأطفال أكثر ميلاً إلى اللعب من الكبار لأن الطفل لديه طاقة زائدة لا يستخدمها في عمل جاد، ومن ثم فإنه يستنفذها في اللعب." غير أن هذه النظرية لاقت هي الأخرى الكثير من الاعتراضات. (سيد غنيم 1964)

ثم ظهرت نظرية "كارل جروس" والتي قالت بأن للّعب وظيفة حيوية تتلخص في كونها تعمل على إعداد الكائن الحي للقيام بألوان النشاط المختلفة في المستقبل، وتعرف هذه الأفكار "بنظرية الإعداد وهي متأثرة بفكر أرسطو إلى حد كبير، كما أنها لم تستطع أن تصمد أمام الملاحظات الدقيقة والدراسات النفسية التي أكدت على أن الأطفال يقومون بلعب أدوار كثيرة ومتعددة ومتخيلة في كثير من الأحيان ولا تؤدي هذه الأدوار إلى اكتسابهم أي من المهارات التي تؤهلهم فعلاً للقيام بهذه الأدوار أو المهن عند الكبر.

وتعتبر ملاحظات تيدمان Tiedman, 1787 من أقدم الملاحظات المنظمة ، ثم تأتي أعمال بريار Pereyer باعتبارها من أولى الملاحظات المسجلة بشكل دقيق عن نمو طفله. وفي هذا الصدد لا نستطيع أن نغفل كتاب "عقلية طفل" الذي كتبه "هول" تلميذ "وليم جيمس" عام 1882، والذي يعتبر من أهم المؤلفات الأولى في هذا الشأن ، وقد تتبع في كتابه هذا عمليات التطور ونظر إلى الطفل باعتباره إحدى حلقات سلسلة التطور الإنساني. (سوزانا ميلر، ترجمة : رمزي يس 1974)

وفي عام 1904 ظهر كتاب آخر عن المراهقة لتكتمل بذلك ما أطلق عليها "النظرية التلخيصية" والتي تقول بأن تطور الجنين داخل رحم الأم يمر بمراحل حياة أسلافه نفسها كما أن الطفولة هي تلخيص لتاريخ الجنس مرة أخرى وأن الطفل يكرر في لعبه الاهتمامات والأعمال التي مرت بتاريخ النوع وبالتسلسل الذي حدثت به ولقد كان لنظرية "هول" التي تسمى بالتلخيصية آثاراً كثيرة في إلقاء المزيد من الضوء على سلوك الأطفال ولعبهم في المراحل المختلفة من أعمارهم وخاصة في بداية هذا القرن.

ولقد تميزت الدراسات الحديثة التي اهتمت باللعب ، عند الأطفال بتعدد منطلقاتها النظرية، وتعدد الوسائل والمناهج التي لجأت إليها في هذا المضمار. ولقد وجه الباحثون معظم جهودهم إلى البحث عن الارتباطات بين اللعب والمظاهر السلوكية الأخرى – من جانب – وعن علاقتها بعمليات النمو من جانب آخر. واتفق عدد كبير من الباحثين الذين اهتموا بملاحظة سلوك الأطفال في المراحل المبكرة على وجود صعوبات تتعلق بملاحظة سلوك الرضع وخاصة في تحديد لحظة بداية ظهور اللعب، ذلك لأن للعب في تلك المرحلة الباكرة يكون مختلطاً بأنشطة فسيولوجية وردود أفعال مختلفة ، وأنواع متباينة من السلوك غير المترابط حيث تظهر أنشطة

يكون مضمونها هو مناغاة الذات وتكون وظيفتها هي منح الرضيع لذة خاصة دون أن يتحقق له سوى قدر ضئيل من المصالحة بين المطالب الغريزية وضغوط الواقع. (فائق 1982، بياجيه 1962، سوزانا ميلر 1974 ، سبتز 1957)

مفهوم اللعب:

على الرغم من الاتفاق على أهمية وقيمة اللعب بالنسبة للأطفال ، إلا أنه لمن المحير والمثير للدهشة أن نجد كل هذا التباين وعدم الاتفاق على طبيعة اللعب ووظيفته وتوظيفه وحتى في أهدافه لدى المدارس المختلفة. وقد لا نجد سوى اتفاق واحد مؤداه أن تلقائية الأطفال التي يمكن أن تكون لعباً هي في حقيقة الأمر ، لغة قابلة للفهم والتفسير.

فالكرة واحدة من أكثر الألعاب المحببة بالنسبة للأطفال وربما تكون من أكثرها شيوعاً على الإطلاق ، فإذا رأينا طفلة تلعب بهذه الكرة ، فإننا سوف نجد من بين معشر الباحثين من سيرون أن اللعب بالكرة سوف يكسب الطفلة مفهوماً هندسياً ، هو الشكل الدائري والذي يختلف بدوره عن الشكل الأسطواني. وفريق آخر يمكن أن يرى أن اللعب بالكرة يمكن أن تتعلم من خلاله الطفلة مفهوم الاتجاهات (أمام - خلف - أعلى - أسفل - يمين - يسار) وفريق ثالث سيحدثنا عن الأهمية العظمى والفائدة الجمة عن تنمية العضلات الكبرى والعضلات الصغرى والقدرة على التحكم فيها. وفريق رابع سيؤكد على عمليات التآزر التي ستنميها اللعب بالكرة ، فلكي تستطيع الطفلة أن تقذف بالكرة أو تلتقطها فإن هذا لا يمكن أن يحدث بغير تآزر بين العين واليد أو بين العين والقدم.

وعلينا أن نتخيل لو أن هذه الطفلة قد أخذت الكرة ووضعتها تحت فستانها وأصبحت تبدو وكأنها حامل .. هنا ستنحصر الأهميات والاختلافات والوظائف حيث لن تكون الكرة هي الكرة التي يمكن من خلالها تحقيق كل هذه الأهداف التي تحدثنا بها واختلفنا عليها.

وهذه هي الإشكالية الجوهرية حينما نتحدث عن أهميات وأهداف الألعاب المختلفة بعيداً عن الكيفية التي يلعب بها هذا الطفل أو ذاك بهذه اللعب نفسها.

إن الأمر ببساطة، أن هناك طفلاً يلعب "موقف اللعب واحد" وأمام هذا الموقف الواحد البسيط تتباين النظريات وتختلف في تناولاتها وتفسيراتها لهذا الموقف .. أي أن اللعب واحد بينما الأطر النظرية متعددة .. وهذا هو مدخلنا.

ولعلنا نتفق مع ما تشير إليه إيمان القماح (1994) في قولها "إن من الأصوب أن ننظر إلى الوجود الإنساني بوصفه وجوداً واحداً بجانبيه الوجداني والعقلي بل وعلينا أن نتغلب على هذه الإشكالية الزائفة ، أعني أثنينية الوظائف الوجدانية والعقلية ، فهي في حقيقة الأمر وظيفة إنسانية واحدة ، يختلط فيها الجانب الوجداني بالجانب المعرفي وأن الوجود الإنساني بمكوناته يكشف عن وحدة الوظائف النفسية. (إيمان القماح، 1994 : 74 - 75)

وهكذا حينما نجد أن جاك لاكان Lacan, J يرى أن الرمز دوماً هو دال مفتوح يحتمل كل المدلولات، آنذاك تكون اختلافاتنا النظرية هي في حقيقة أمرها اتفاق فرضته وحدة الدال الذي تضمّن كل المدلولات موضع الاختلاف.

اللعب كمفهوم:

مر مفهوم اللعب كغيره من المفاهيم بمرحلة أولية من التأملات والتصورات الفلسفية والتي كانت تعبر عن اتجاه عام للاهتمام بالمفاهيم التربوية وبالتالي بالطفولة بصورة عامة وليس باللعب على نحو خاص ومحدد ، وعلى الرغم من أن معظم هذه الكتابات التي تضمنت إشارات على أهمية اللعب بالنسبة للأطفال كانت تدور في القرن الماضي وأوائل القرن الحالي إلا أنه يمكن اعتبارها بدايات نحو تكوين وتشكيل دراسة الأطفال بمعزل عنه.

فنجد شيللر 1851 يرى اللعب باعتباره شكلاً من أشكال الفن نتاجاً للخيال البحت ، ثم سبنسر 1871 يرى أنه تعبير عن طاقة ونشاط زائد يفتقر إلى الغايات والأهداف ، ثم "ديوي" يراه على أنه أنشطة لا تؤدى بوعي من أجل نتائج بعدها ، وغيرهم أمثال لازاروس وشاند وهل وجروس وشاس. (سلوى عبد الباقي، 1922 (صالح حزين 1994)

بالإضافة إلى العديد من الاجتهادات والإسهامات التي حاولت تناول اللعب وإبراز أهميته ودوره في حياة الأطفال إلا أن كل تلك الاجتهادات لم تكن تقوم على أساس نظري محدد، فهي أقرب ما تكون إلى الآراء الشخصية أكثر من كونها توجهات علمية تنتمي إلى أطر نظرية راسخة ذات هدف وتوجه محددين.

وقد كان لنظرية التحليل النفسي دور كبير في إكساب مفهوم اللعب هوية خاصة كأحد المفاهيم النمائية ، بل وكذلك في توجيه النظر إلى ثراء العالم الداخلي للطفل وإلى الالتفات إلى أن اللعب والسلوك الظاهري ليس هو جوهر الإنسان ولا يمكن أن تتوقف الدراسة عند

المستوى الظاهر منها ، بل إلى إمعان النظر في المحتويات المركبة التي تتضمنها والوظائف التي يمكن أن تؤديها هذه المحتويات وعلاقتها بالتخييلات وذلك على خلاف اتجاهات أخرى تكتفي برصد وتسجيل ووصف السلوك الظاهر أو تصنيفه وإيجاد الارتباطات بينه وبين سمات أخرى في الشخصية. (صالح حزين، 1994 : 86)

وقد حدث اتساع على نحو أفقي ورأسي معاً وبصورة شمولية وتكاملت الإسهامات للنظريات المختلفة وأصبح مفهوم اللعب بعد إسهام نظريات النمو والنظريات المعرفية والتربوية والانفعالية ، أصبح الآن يشغل حيزاً من الاهتمام والبحث بعد أن تأكدت ورسخت أهميته ودوره على نحو نظري وتطبيقي معاً.

فأصبح ينظر لمفهوم اللعب باعتباره السمة الخاصة والأساسية للطفولة وهو المحرك والدافع المساعد على نضج الطفل وتكوينه وهو يمثل العنصر الأول المحرر للطفل والذي يدخل الطفل من خلاله وبشكل إيجابي وفعال إلى واقعه الطبيعي والإنساني ويجعله يكتشف نفسه وذاته شيئاً فشيئاً. (ميريلاكيا راندا، 1992 : 57)

وترى جانيت وست (West, J, 1992:11) أن الأهمية العظمى لعالم اللعب لدى الأطفال تعادل أهمية اللغة لدى الراشدين ، بل إن اللعب هو اللغة التي تشكل عالم الطفل والذي يتيح للأطفال حرية أكثر في التعبير عن أنفسهم بطلاقة أكثر من مجرد الكلام.

ونجد كوهلبرج (Kohlberg, 1987 : 392) يرى أن اللعب هو أفضل أداة دافعة لعمليات النمو والتعلم معاً. وترى فيولا الببلاوي (1987) أن احتياج الأطفال للعب بأنواعه وأدواته وأساليبه هي "احتياجات نمائية" تتطور مع تطور عملية النمو لديهم فالطفل يلعب لأنه ينمو، وينمو لأنه يلعب ، واللعب يعكس خصائص النمو والتغيرات الارتقائية التي تتحقق للطفل في كل مرحلة من مراحل نموه ، كما أن أنشطة اللعب هي مصادر أساسية لتحقيق هذه التغيرات، فهي خبرات نموه في الأساس ، فإذا تتبعنا "النسق" النمائي للطفل من مرحلة لأخرى، نجد أن لكل مرحلة ما يميزها من أنشطة اللعب.

وتشير سلوى عبد الباقي (1992 : 157) أن اللعب شيء طبيعي وبسيط للتعبير عن النفس عند الأطفال، والأطفال يعبرون ويسلكون حسبما يشعرون به ويقومون بتمثيله أو أدائه. وتستطرد مشيرة إلى ما أشار إليه ديميك وهف Dimic and Huff بأن استخدام اللعب مع الأطفال يكون له فعل السحر إذا كان الاتصال له دلالة وكان اللعب طبيعياً وتلقائياً.

وهو الأمر الذي يتفق معه سيد عثمان (1986) مشيراً إلى أن اللعب الحر يحرر الطفل من القيود يتفتح ذهنه وتنطلق خيالاته ويتدرب على الأعمال الابتكارية من خلال لعبه ، واستغراق الطفل في اللعب تدريب على الابتكار ، لأن في اللعب فرصة العمل والإجادة والإتقان والتجريب، وفيه تنمية لإدراكات الطفل وتطوير ملكاته وحواسه فهو الطريق المؤدي إلى الابتكار. فاللعب يمثل مكانة هامة في عالم الطفل حيث يعيش ولا يميز بين نشاطاته أهي عمل أم لعب، خاصة اللعب الحر الذي لا يتدخل فيه البالغون بمعاييرهم وضوابطهم وتعليماتهم والتي تحد من تلقائية الطفل في لعبه.

من ثمّ فإن اللعب يساعد الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه، والتحكم فيه والتمكن منه لتطويعه لاحتياجاته المتطورة بالقدر الذي يسمح به سنه وقدراته، بحيث يكون اللعب بهذا المعنى هو رحلة اكتشاف تدريجي لهذا العالم المحيط بالطفل، يعيشها بواقعه وخياله ، يتوحد مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه. فإدراك العالم المحيط والتمكن منه والتحكم فيه كفيل بأن يجعل اللعب نشاطاً يشبع حاجة طبيعية لدى كل الأطفال تولد معهم ، حيث أن اللعب لا يتطلب سوى الرغبة الطبيعية فيه حتى يتحقق له اكتشاف ذلك العالم المادي ، بإمساك الأشياء بيديه ولمسها وفكها وتركيبها وتصنيفها ومقارنتها بعضها ببعض، حيث يصبح اللعب في النهاية معبراً عن العمليات العقلية المتطورة والتي تعكس بدورها التطور النمائي المعرفي والانفعالي الراهن لكل طفل.

وهو الأمر الذي عبر عنه محمد عماد الدين إسماعيل (1989) مشيراً إلى أن اللعب يقوم بعمليات معرفية على نطاق واسع: فالطفل يستطلع ويستكشف الألعاب الجديدة كذلك يقوم بتكرار الأفعال التي تحدث نتائج (مفهوم السببية) وهو أيضاً يستدعي الصور الذهنية التي تمثل أحداثاً وأشياء سبق أن مرت في خبرته السابقة، فهو إذن يدرك ويتذكر ويتصور ويفكر وهو أيضاً يقوم بنشاط لغوي يستخدم فيه المهارات اللغوية التي أتقنها وذلك في عملية ذاتية، وهو كذلك يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمى وفي مختلف الأدوار والمواقف يعبر عن انفعالاته بشكل واضح فهو إما راض أو غاضب أو ساخط وشخوصه إما حزينة أو مرحة. وهو في جميع هذه المواقف لا يكف عن النشاط الحركي.

وإجمالاً لهذا التصور حول مفهوم اللعب يتفق كل من عطية هنا (1949) ، كاميليا عبد

الفتاح (1980) ، سوزانا ميللر (1987) ، محمد عماد الدين إسماعيل (1989) ، كوهلبرج (1987) ،جانيت وست (1992) على أن اللعب يتيح إمكانية النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي في صورة تلقائية ومبدعة ، كما أنه يكون الوسيلة التي يتفهم بها الطفل عالم الكبار بقوانينه وضوابطه ، بل وعن طريق اللعب يتعلم الطفل التفاعل مع الآخرين ولعب الأدوار واكتساب اللغة وحل المشكلات ، ولا تقتصر أهمية اللعب على مجرد تفهم الحياة والتعبير عن العالم الداخلي ولكن بوصفه كذلك عاملاً هاماً من عوامل التوافق الضروري بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها سواء كانت هذه البيئة مادية أو اجتماعية وسواء كان التوافق جسمياً أو اجتماعياً أو انفعالياً.

ويذكر وينيكوت (Winnicotte, 1988) أن لعب الأطفال يمكن أن نجد فيه كل شيء ويفسر هذه العبارة ما أشار إليه إروين (Irwin, E, 1983 : 149) إننا نجد الطفل في اللعب يمكن أن يكون ممثلاً ومخرجاً وناقداً ، حيث يسقط بعض الأشياء والموضوعات من عالمه الداخلي إلى منطقة اللعب "ساحة اللعب" ، فالطفل هنا يصمم المشهد الذي تشترك فيه الشخصيات وتتعدد ويكون هذا سواء من خلال الفعل أو الكلام أو الإيماءات أو الأداء الصامت ، كل هذا يخرجه Acts it out أحداث حالية وسابقة تكون متضمنة في المشهد نفسه، حيث تكون الدراما هنا هي انعكاس لخليط من الأفكار والمشاعر الواقعية والمتخيلة.

تعريفات اللعب:

أشار الباحث في مقدمة استعراض مفهوم اللعب إلى حجم وطبيعة وشكل التباين والاختلاف لدى الأطر النظرية المختلفة التي تناولت مفهوم اللعب وهو الأمر الذي انعكس بدوره على تعريف اللعب ، حيث تعددت وتنوعت بل إننا يصعب أن نجد من بينها ما يتفق ، فلكل منظر رؤيته ولكل باحث توجهه وسوف نحاول استعراض بعض من هذه التعريفات ذات الأطر النظرية المختلفة وذلك وفقاً لتطورها الزمني.

فنجد أن في عام 1887 يقدم لنا فروبل Froeble, F تعريفاً للعب باعتباره وسيلة يحافظ بها الطفل على كل خبراته ، حيث أن اللعب هو ميكانيزم موحد للخبرة ، وهو أكثر أنشطة الطفل روحانية. **(تينا بروس، 1992 : 22)**

ثم في عام 1901 نجد تعريف جروس Gross, K مشيراً إلى أن اللعب هو نشاط غريزي

يتم اكتسابه من خلال التدريب والمران ، تدريباً للغرائز ليس على النحو الغريزي والجسمي وإنما على نحو سيكولوجي. (سلوى عبد الباقي، 1992 : 13)

وتقدم اليزابيث هارلوك Hurlock, E عام 1934 تعريفاً للعب مؤداه أن اللعب هو النشاط دون اعتبار للنتائج والتي تتحقق في النهاية، ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيداً عن الضغط والقوة والإكراه الخارجي. (عيسى عبد الله جابر ، 1989 : 29)

وامتداداً لهذه التعريفات النمائية نجد تعريف بهلر Buhler, C 1937 والذي يشير إلى أن اللعب هو النشاط الذي يؤدي إلى الحصول على الرضا الذي ينبثق من اللعب نفسه. (سلوى عبد الباقي، 1992 : 13)

ونجد في التعريفات السابقة سيادة لروح الطفولة ومحاولة إعلاء شأن حرية الطفل ووسيلته التي ينمو بها ويترقى بواسطتها وهو الرمز على الصحة النفسية للطفل. (سوزان إيزاكس ، : 12 1946)

ونحو مزيد من التعريفات الأكثر عمقاً والتي تبلور المفهوم على نحو يتسم بالدقة نجد أحد أهم الإسهامات النظرية على يد إريكسون Erikson, E يقدم تعريفاً للعب عام 1950 يشير فيه إلى أن "اللعب هو وظيفة للأنا وهو محاولة لتآلف العمليات الجسمية والاجتماعية للذات". (Erikson, E, 1950 : 211)

ويبدأ الاتجاه نحو تكامل المفهوم وتنوع تناوله الانفعالي والنمائي والمعرفي فنجد في عام 1951 يقدم لنا بياجيه Piaget, J في كتابه الرائد "اللعب والأحلام والمحاكاة" تعريفاً يشير فيه إلى أن اللعب هو سيادة لعملية التمثل على عملية المواءمة ، فاللعب عبارة عن تمثل خالص يغير المعلومات القادمة لكي تلائم متطلبات الفرد وكل من اللعب والمحاكاة لهما دور تكاملي في تطور الذكاء. (Piaget, J, 1951 : 87)

ونلاحظ أن مع التطور الزمني نجد اتساعاً أفقياً ورأسياً للمفهوم فتشير لوفنفيلد Lowen-feld, M Lowenfeld, M 1957 إلى أن اللعب بالنسبة للطفل هو عمل وتفكير وفن وتسلية ولا يمكن أن نقصره على غرض واحد ، فالطفل يبذل فيه جهداً كبيراً ووقتاً وتفكيراً وطاقة. (أجاثا باولي، 1975 : 80)

ومن أكثر التعريفات عمومية هو تعريف هاتوب Hartup 1964 والذي يرى فيه أن اللعب هو أي شيء يفعله الطفل عندما لا يكون نائماً أو لا يأكل أو يقوم بأي عمل روتيني مشابه لذلك وهو انشغال جدي يتزامن مع نمو الطفل العقلي والجسمي وتتكامل من خلاله فاعلياته الاجتماعية والعاطفية. (نزار العاني ، 1988 : 20)

ومن التعريفات السلوكية تعريف برونر Bruner, J 1972 ويعرف اللعب بأنه هو السلوك الذي يتيح للكائن، أن يكون قادراً على الاكتشاف والتدريب على استراتيجيات سلوكية جديدة. (Bruner, J, 1972 : 23)

ويضيف ويسلر Weisler, A 1976 مؤكداً على وجهة النظر السلوكية مشيراً إلى أن اللعب يتكون من سلوكيات وتتابعات سلوكية متحكم فيها من جانب الكائن أكثر من أن يكون متحكماً فيها من جانب المثير ، وهي سلوكيات تبدو موجهة فعلياً من الظاهر أنها تؤدي لذاتها حيث تفضي إلى تأثير إيجابي وتبعث على الارتياح. (Weisler, A, 1976 : 492)

ومن وجهة النظر الشمولية نجد تعريف فيجوتسكي[1] Vygotsky 1978 يعرف اللعب بأنه يحتوي على كل جوانب النمو في صيغة مكثفة وهو مصدر رئيسي للنمو.(تينا بروس ، 1992 : 53)

ويضيف كاليوس روجر Caillois, R 1980 بعداً جديداً في تعريفه لمفهوم اللعب مشيراً إلى أنه نشاط حر يمارس بدون قهر ويؤدي إلى السرور ويعتمد على التخيل حيث يعوض كثيراً ما يواجه في الحقيقة أو الواقع. (Caillois, R, 1980:8)

ويعرفه أوتو ونينجر Weininger, O 1983 بأنه الطريقة التي يستطيع بها الطفل التفاهم مع الواقع ، فمن خلال اللعب يستطيع الأطفال مراجعة أفكارهم وأيضاً يستطيعون تشكيل وسائل تمكنهم من استخدام تلك الأفكار. (عيسى عبد الله جابر، 1989 : 30)

وفي عام 1983 قدم فيجوتسكي تعريفاً ثانياً لمفهوم اللعب مشيراً إلى أن اللعب هو خلق لموقف متخيل وينشأ من جملة العوامل الاجتماعية والانفعالية والمعرفية. (Vygotsky, L, 1983)

وفي العام نفسه 1983 يقدم موسين Mussen, P تعريفاً سلوكياً للعب مؤداه أن اللعب هو ميل سلوكي يظهر في المحيط الوصفي والأدائي ويتضح من السلوكيات الملاحظة. (Mussen, P, 1983 : 708)

(1) قدم فيجوتسكي تعريفاً ثانياً لمفهوم اللعب عام 1983 سوف يشير إليه الباحث في حينه.

ويعرفه كوهلبرج Kohloberg, L 1987 بأنه تعبير عن شكل السيطرة والسيادة للأنشطة الدافعة للاستقلال والتحكم في الموضوعات الواقعية والتي تعبر عن مدى تكيف الطفل.

(Kohloberg, L, 1987 : 392)

بينما تشير دوريس فرومبيرج Fromberg, D, إلى تعريف اللعب بوصفه نشاطاً رمزياً له معنى يرتبط بخبرات الحياة اليومية للأطفال ويكون ذا طابع رمزي ولاذ وتلقائي.

(Fromberg, D, 1987 : 36)

وأحد أهم التعريفات التحليلية النفسية التي قدمها وينيكوت Winnicotte 1988 والذي أشار إلى أن اللعب هو الشكل الجوهري للتواصل بالنسبة للطفل ، حيث أنه خبرة تلقائية مستمدة من الحياة وتدور في إطار زمني ومكاني.

ويستطرد وينيكوت مفسراً وشارحاً الإطار المكاني للعب مشيراً مكاناً خيالياً بأن للعب مكان خيالي space ويعرفه بنفيه ، فهو ليس بالمكان الداخلي أي جسم الطفل وكذلك ليس بالمكان الخارجي "الواقع" وإنما هو بينهما. **(Winnicotte, D, 1988 : 60)**

وأخيراً نجد تعريف شيلاجوسي Jowsey, S 1992 والتي تعرف اللعب بأنه البيئة الطبيعية لنمو وتطور مختلف المهارات ولتعلم التفاعل مع الآخرين. **(Jowsey, S, 1992 : 1)**

تعقيب على تعريفات اللعب:

1- إن التعريفات التي أشارت إلى أن اللعب ليس له أهداف وأنه مجرد نشاط يبعث على الرضا والراحة فقط وهي هارلوك 1934 ، بهلر 1937 ، لوفنفيلد 1957 ، كاليوس روجر 1980، دوريس فروميبرج 1987. ونجد أن الدراسات والكتابات التحليلية تحدثنا بأن اللعب ليس في كل الأحوال يكون ساراً أو مريحاً ، بل إننا نجد أنه في كثير من الأحوال يكون اللعب متسماً بحدة انفعالية قد تصل إلى حد الحصر.

2- إن هناك تعريفات قد أغفلت عوامل ومتغيرات عديدة يتضمنها اللعب بوصفه معبراً عن تلك العمليات النمائية المتتابعة في اتجاه النضج ومنها تعريفات فروبل 1887 ، جروس 1901، برونر 1976.

3- إن هناك تعريفات نمائية ركزت على العلاقة بين اللعب والنمو بوصفه متتاليات نمائية متتابعة ومتلاحقة في اتجاه النضج ويقوم اللعب فيها بدور رئيسي ودافع ، بل ومؤشر

لعمليات التوافق والصحة النفسية. ومن بينها سوزان ايزاكس 1946 ، أريكسون 1950 ، بياجيه 1951، برنارفوازو 1976 ، فيجوتسكي 1978 ، 1983 ، كوهلبرج 1987 ، شيلاجوس 1992.

4- إن هناك تعريفات ركزت على وظيفة اللعب أو أهدافه وفيها تعريف اريكسون 1950 ، كاليوس روجر 1980 ، فرومبيرج 1987 ، وينيكوت 1988 ، شيلاجوس 1992.

وأخيراً فإن كل هذه التعريفات مجتمعة قد استطاعت أن تقدم تعريفاً بمفهوم اللعب بكل جوانبه ويظل الاختلاف قائماً ومرتبطاً بالإطار المرجعي للباحث وتوجهه النظري وكذلك بالطبيعة الإجرائية لكل دراسة بعينها وهو ما يجعلنا نتفق مع ما أشار إليه شيفر وأوكونر Schaefer, C O, Conner 1983 إنه لمن الصعب لأي مهتم بدراسة اللعب أن يتمكن من الحصول على تعريف محدد يشمل اللعب بكل جوانبه.

(Schaefer, C & O, Conner, K, 1983 : 3)

وظائف اللعب:

يشير ديفيد كوهين (Cohen, D, 1993 : 150) إلى إنه ليس هناك نظريات للعب وإنما هناك نظريات تناولت مفهوم اللعب ، بحيث يكون اللعب هنا هو الشاهد على كل ما نقول ، بل ومجال لتطبيق كل ما قدمته النظريات والمدارس المختلفة.

ولعلنا نرى في الكتابات المختلفة التي تناولت مفهوم اللعب ، أن الوظائف قد تتعدد أو تتشابه أو تتكرر ، أو قد يعبر عنها بوجهة نظر مختلفة ومن هذه الوظائف:

1- يساهم مفهوم اللعب في إكساب الأطفال المعاني والمفاهيم وذلك من خلال اللعب بالأشياء والأدوات ، وهو من وجهة النظر المعرفية يساعد على الانتقال من اللعب بالأشياء (اللعب الحاسي الحركي) إلى التفكير بالأشياء (اللعب الرمزي).فالطفل أثناء اللعب يقوم بتكرار الأفعال واستدعاء صور ذهنية ويتصور ويتذكر ويفكر فضلاً عن قيامه بالمهارات اللغوية والحركية والاجتماعية أثناء اللعب وهو الأمر الذي أكد عليه كل من بياجيه Piaget, J, 1969 فلافل Flavell, J, 1985 محمد عماد الدين 1989، بيلليجريني Pellegrini, A 1988

2- يساهم اللعب في نمو وتطور العلاقات الاجتماعية كوظيفة أساسية ، حيث أن الاستمتاع

باللعب يجعل الطفل يميل إلى خلق اتصال بينه وبين الآخرين لإمداده بالمثيرات الجسمية والانفعالية ، بل إن ما يحدث من تحسن وتطور في السلوك الاجتماعي للأطفال يكون نتيجة اللعب ، حيث أنها تتحول إلى أنشطة تتطلب تدريباً على ضبط الذات ، وهناك من يؤكد على أن إعداد الأطفال ليكونوا قادرين على اللعب في حد ذاته يتضمن نمواً للاتجاهات الاجتماعية الإيجابية ويعتبر خروج الطفل من تمركزه حول ذاته رهيناً بتطور العلاقات الاجتماعية ، حيث يكون اللعب التعاوني والجماعي هو بمثابة تنازل الطفل عن رغباته الملحة والفورية في سبيل أن يستمر اللعب على النحو الذي هو عليه.

(إريكسون Erikson, E, 1950 ، برونر Bruner, J, 1972 ، فيجوتسكي Vygotsky, L 1983 ، تينا بروس ، 1992 ، جوسي Jowsey, S, 1992 ، سلوى عبد الباقي 1992 ، سهير كامل أحمد ا 1993)

3- إن في جميع أنشطة اللعب نجد أنها تتضمن تدريباً للمهارات الحركية، فتعامل الطفل مع العالم المحيط به يتميز بأنه يتحرك ويحس وينطق وهو كذلك يستطلع ويستكشف هذا العالم بكل حاسة من حواسه ، يرى ويلمس ويسمع ويشم ويتذوق ، فتناول الأشياء وتحريك الأطراف والانتقال بالجسم كل هذا لا يتم إلاّ من خلال اللعب ، فضلاً عن أن اللعب يشغل معظم ساعات يقظة الطفل وهو القاسم المشترك في كل أنشطته وكل ما يحتاجه الطفل هو بيئة ثابتة مستقرة ومتسقة ومساندة تتيح فرصاً متنوعة لإثراء عالمه على هذا النحو.

(هنرى ماير 1981 ، محمد عماد الدين إسماعيل 1989 ، تينا بروس 1992 ، عفاف اللبابيدي 1993).

4- تؤكد نظريات التعلم على أن اللعب يعتبر وسيلة جيدة من وسائل التعلم وأنه يمكن أن يعتبر نشاطاً تعليمياً أكثر منه نشاطاً تلقائياً ، بل ووسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة وفي إطار خبرات منظمة تعمل على توسيع آفاق المعرفة لدى الطفل وتزيد من معلوماته وتساعد على تنمية حواسه ، كما تعلمه الانتباه والتعليل والتركيز وذلك من خلال قيام الطفل بعمليات التحليل والتركيب والتصنيف والمقارنة فضلاً عن تعلم السلوك الجيد ، حيث يمكن أن يكون بذلك مدخلاً وظيفياً للتعليم الفعال ومركزاً للأنشطة التربوية للتعليم المبكر ودافعاً حقيقياً للتفكير الابتكاري.

(فخرية جميل الطائي 1981 ، كوهلبرج Kohlberg, L, 1987 ، سلوى عبد الباقي 1992 ، عفاف عويس 1993).

5- أما علماء النمو بل وكل الأطر النظرية الأخرى أجمعوا على الأهمية العظمى للعب وعلاقته

بالنمو ، فاللعب يحتوي على كل جوانب النمو في صيغة مكثفة ، بل إن أنشطة اللعب هي مصادر أساسية لتحقيق التغيرات والتطورات النمائية ، فاللعب حاجة نمائية تتيح إمكانية النمو الجسمي والحسي الحركي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي ، كل ذلك يتم في صورة لذة وتلقائية مبدعة ، فاللعب على هذا النحو هو مدمج لكل المسارات النمائية ومعبر عنها.

(جيزيل وإلج 1946 ، سوزان إيزاكس 1946 ، أجاثا باولي 1957 ، فيجوتسكي Vygotsky, L, 1983 ، فيولا الببلاوي 1987 ، جانيت وست West, J, 1922 ، ديفيد كوهين Cohen, D, 1993)

6- إن اللعب يساعد الأطفال على الشعور بالسيطرة ومن هنا فإن الأطفال يبدءون في فهم حدود قدراتهم للسيطرة على البيئة ، حيث يكون الأطفال في حاجة للشعور بالقدرة على التأثير في عالمهم. **(Fromberg, D, 1987 : 38-39)**

7- في سياق اللعب يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار، فيلعبون أدوار الأب أو الأم أو أي أدوار أخرى، حيث تكون الأفكار والمشاعر والانفعالات منفصلة عن الموضوعات، فقطعة الخشب يمكن أن تصبح دمية أو عصا أو حصاناً أو أي شيء يريده الطفل، وهذا ما يجعل من اللعب فرصة فريدة للطفل للتحرر من الواقع ومن الأوامر والقيود ومن ثم فإن الطفل يستطيع أن يعبر عن انفعالاته بحرية تامة دون خوف أو تعرض لعقاب. **(فيجوتسكي Vygost-sky, L, 1983 ، محمد عماد الدين إسماعيل 1989 ، سهير كامل ب 1993)**

8- إن اللعب يزيل التوتر الذي يعانيه الطفل حيث يتمكن من خلاله التعبير عن صراعه الانفعالي بلغته الطبيعية ويكون من خلال اللعب التكراري قادراً على التعامل مع المواقف المؤلمة والسيطرة عليها ومن ثم فإن اللعب هنا هو تحفيز للأنا في محاولته للتعامل مع الحرمانات الخارجية بواسطة الواقع ، بحيث يكون اللعب هو الأداة التي يتقبلها الأنا للتعبير عن الذات تماماً كما تعتبر الأحلام تعبيراً عن الهو ، فاللعب هو تسوية يقيمها الأنا بين رغبات الهو والأنا الأعلى ، بل ويكون اللعب كذلك وبهذا المعنى وظيفة وقائية. **(سوزان إيزاكس 1946 ، أريكسون Erikson, E, 1950 ، أجاثا باولي 1957).**

9- إن اللعب خطوة نحو الإعلاء ، حيث أن التفريغ المباشر للدوافع الجنسية والعدوانية ليست لعباً وإنما هي محتويات جنسية وعدوانية تظهر في أنشطة اللعب ، حيث يكون اللعب في هذه الحالة هو نكوص في خدمة الأنا أو بعبارة أخرى هو نكوص يكون فيه كل من الأنا والهو مستحضرين في اللعب. **(كريس Kris, E, 1954 ، بيلر Peller, L, 1954)**

10- إن لعب الأطفال هو الأسلوب الأمثل للتعامل مع الصراعات ، حيث ترتبط القدرة على اللعب الحر بالقدرة على الترميز Symbolization وتشكيل المحتويات اللاشعورية ، بحيث لا يصبح الطفل يتعامل مع المحتوى اللاشعوري وضغوطه بشكل مباشر، بل يقوم بتحويلها إلى تخييلات وتصورات تشكل مادة اللعب حتى يتمكن من التعامل مع مضمون المحتويات اللاشعورية. (هانا سيجال Segal, H, 1991 ، صالح حزين 1994).

11- إن التخييلات المتضمنة في محتوى اللعب تتيح للطفل أن يفرغ من خلالها كثير من الضغوط الغريزية والمطالب اللاشعورية ، بحيث تلبس الأحداث قناع الأحداث الاجتماعية ، وكذلك الأشخاص وبذلك يسهل على الطفل التعامل مع تلك الأحداث والأشخاص بحرية تامة ، فلم تعد الرغبة رغبته ولا الصراع صراعه ، بل أصبحت بفعل ميكانيزم الإسقاط أموراً تخص الأشخاص والأحداث موضوع اللعب ، وهنا يتعامل الطفل مع نزعاته ورغباته على أنها آتية من الخارج وليس من داخله. (صالح حزين، 1994 : 10)

12- إن اللعب في حد ذاته هو وسيلة علاجية ، فسواء كان اللعب بالعرائس أو لعبا تمثيلياً بالكلام أو بالإيماءات أو حتى بالصمت أو بأي أشكال أخرى فإنه في حد ذاته يعتبر وسيلة علاجية لها قيمتها. فاللعب الحر بدون أي توجيه أو تفسير يعالج كثيراً من الاضطرابات الانفعالية. (اليانور اروين Irwin, E, 1983 ، سوزانا ميلر 1987)

الفصل الثاني

نظريات اللعب

- اللعب ونظريات النمو
- نظرية التحليل النفسي
- النظرية المعرفية
- النظريات التربوية

أولاً: اللعب ونظريات النمو:

لعل من أعظم البحوث والدراسات أهمية في مجال دراسة المتتاليات النمائية هي تلك التي قام بها أرنولد جيزيل Gezell, A وقدم خلالها دراسات وافية مفصلة عن نمو وتطور حركات ومهارات الأطفال منذ الميلاد وحتى سن العاشرة ، واستعمل فيها كل أنواع الملاحظة التي وفرت له مشاهدة سلوك صغار المواليد والأطفال وقام بتصوير وبتسجيل مختلف أشكال السلوك واللعب التلقائي الحر.

واستطاع جيزيل أن يضع مجموعة من المعايير النمائية في صورة قوائم لها قيمة كبرى في دراسة مراحل نمو الأطفال من الميلاد وحتى عشر سنوات وذلك على هيئة مقاطع عرضية يظهر فيها كل ما يحدث من تطور مستعرضاً ذلك بالأسابيع وبالشهور ولكل سنة من سنوات الميلاد الأولى.

ويشير ديفيد كوهين Cohen, D, 1993 إلى القوائم التي أعدها جيزيل لمراحل النمو وتطور اللعب وكان أول من قام بهذا العمل من خلال الملاحظة في مركزه بجامعة ييل Yale، ومن بين كل ما قدمه لنا جيزيل يمكننا أن نستعرض في إيجاز شديد تطور اللعب على نحو رأسي ، فنجد أن جيزيل يشير إلى أن الرضيع يحصل على أبسط صور المتعة حينما تتعرض حواسه للاستثارة ، حيث أن الوليد لا يستطيع أن يبقى على قيد الحياة دون أن يرعاه أحد ، وهذا ينطوي على عدد لا حصر له من الاتصالات بغيره من الناس المحيطين به منذ البداية ، وبالطبع فإن الوليد لا يبادر إلى هذه الاستثارة بل إن الأمهات والآباء هم الذين يلمسونه ويقبلونه ويدللونه وكل ما يقدمه لهم الطفل في الأسابيع الأولى هو انتباه عرضي ، يستطيع عندما يبلغ الأسبوع السادس من عمره أن يبتسم رداً على ابتسامتهم وعندما يصل الطفل إلى سن ثلاثة أشهر يمكنه استخدام بعض أدوات اللعب مع محاولة الوصول إلى أصابع القدمين وتتبع حركة اليد والرفس ويبدأ في إظهار الإشارات الدالة على تقديره لوجود آخرين وبمجرد أن يستطيع الوصول إليهم ولمسهم ، فإن قدراً كبيراً من لعبه مع الآخرين يشتمل على الاستكشاف بأي طريقة يستطيعها كالسحب والدفع أو الضرب الذي يفعله بمختلف الأشياء.

ومن الشهر الخامس وحتى السابع فإن الطفل يضحك كاستجابة لبعض الألعاب التي تحدث صوتاً ، وبعد عدة أسابيع يستطيع أن يقوم بدور إيجابي في هذه الألعاب ، حيث يصبح

اللعب أقل عشوائية ويزداد انتظاماً بعد أن يكون الوليد قادراً على تناول كل شيء يمكنه أن يضع عليه عينه ويده ، فسواء كان مستلقياً على ظهره أم جالساً على كرسيه العالي فلابد له من شيء يمسكه بيديه أو يضعه في فمه ، ونجد أن نشاطه الذاتي يشغله ويستحوذ عليه إلى حد كبير يجعله قادراً على تسلية نفسه لفترة طويلة ويستطيع أن يبتسم لناظريه ويألف الوجوه المألوفة والغريبة على السواء.

وقبل أن يتم سنة يستطيع من خلال الحبو أن يوسع مدى خبراته ويتجه نحو تنمية قدرته الحركية التي تكتمل بالمشي في سن سنة ، فيبدأ بالاستمتاع بالحركة والتجول والتنقل داخل المنزل حيث تكون متعته الأولى والتي يصاحبها التجاوب الاجتماعي والانفعالي من المحيطين.

وبسبب نقص أو ضعف عمليات التآزر العضلي ، فإنه عادة ما يكون مخرباً للعبه وذلك خلال محاولاته للوصول للأشياء الموجودة في بيئته وهو لا يعني تحطيم الأشياء ولكنه يستأنف جهوده في التنويع السريع والمستمر وهو ما يجعل لعب الطفل عمله وعمله لعب. وحتى سن سنة ونصف يكون لعبه "فرديا" يحتضن ألعابه المفضلة ولا يتعدى المشاهدة في حالة وجود أطفال آخرين.

ثم ينتقل إلى اللعب "المتوازي" حيث يلعب الطفل بجوار الأطفال الآخرين، حيث لا يوجد تفاعل مع أقرانه "تفاعل الأخذ والعطاء" ذو الطابع الاجتماعي وإنما يكون الشائع هو انتزاع الأشياء من الآخرين. (جيزيل والج ، 1946: 52 - 57)

وترى سوزانا ايزاكس أن الأطفال بين الثانية والثالثة يكون لعبهم لا يزيد عن كونه مجموعة من التخييلات الفردية ، فحين يصدف أن تتدخل هذه التخييلات تنتج نشاطاً مشتركاً ربما يقوم مؤقتاً بجعل الأطفال يلتصقون معاً على شكل جماعة. (سوزانا ميللر ، 1987: 215)

وخلال العام الثالث يشير جيزيل إلى ما أسماه اللعب الارتباطي وفيه يلعب الطفل مع الأطفال الآخرين بأنشطة متشابهة وإن لم تكن متطابقة ويكون الطفل في هذه المرحلة متفجراً بالنشاط الحركي ينزع إلى الثرثرة ونجده يسابق ويحجل ويقفز ويتسلق ويتقد بالنشاط العقلي الذي يتسم بالتحليق في أجواء الخيال.

وبين الرابعة والخامسة يبدي الطفل تشوقاً إلى المواد المألوفة في رياض الأطفال فهو يصور ويرسم ويلون ويقطع ويلصق كما يعرب عن اهتمامه بالبيوت والاستمتاع بإعادة تمثيل الأحداث

المنزلية ويشترك الأولاد في هذه اللعبة بينما نجد أن الذكور يميلون إلى الاهتمام أكثر بالدبابات والطيارات والسيارات والمدافع والقطارات بينما تميل الإناث إلى اللعب بالعرائس والدمى. وهذه المرحلة هي التي تتسم باللعب التعاوني حيث يتشارك الأطفال في القيام بمهمة واحدة.

(جيزيل والج ، 1946 : 93)

أما أنشطة اللعب الجماعي والتي تتميز بالتوجه المتزايد لدى الطفل نحو الأقران وقدرته على التفاعل الفعال في موقف جماعي فلا تظهر قبل سن الخامسة.

كذلك نجد أن هارلو Harlow قد تتبع خطة النمو ووصف دور اللعب في النمو الوجداني والانفعالي وأشار إلى أن اللعب يسير تبعاً لمراحل النضج ووصف سمات اللعب في مختلف الأعمار وعقد مقارنة بين سلوك الإنسان وسلوك القرد مشيراً إلى أن اللعب له دور قاطع في تشكيل السلوك الجنسي المغاير والسوي. (سلوى عبد الباقي ، 1992: 32)

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه ديفيد كوهين Cohen, D حول الإسهامات التي قدمها جيزيل وزملائه مؤكداً على أنه بالرغم من أهمية ما قدمه جيزيل في تتبع ورصد نمو وتطور السلوك الإنساني منذ الميلاد إلا أن هذه الدراسات كان محورها هو علاقة الطفل بالموضوعات من حوله من حيث تسجيل ورصد الحدث والسلوك وكأنه منفصل عن الموقف الاجتماعي الذي يفرزها وكما تظهر في لعب الأطفال وهي نظرة أكثر ما يؤخذ عليها هو تمسكها بالتكرار وإغفالها للنظرة الكيفية المتعمقة للسلوك أي الاكتفاء "بماذا يحدث" وليس التعمق إلى معرفة "لماذا يحدث".

ثانياً: اللعب ونظرية التحليل النفسي:

قدم لنا سيجموند فرويد Freud, S في كتابه "ما فوق مبدأ اللذة" في وصف لمشاهدات دامت عدة أسابيع لحفيده، حيث كان يقوم بأفعال محيرة يواصل تكرارها وكان مطيعاً ومهذباً، ولم يكن يبكي أو يصيح إذا خرجت أمه من البيت وتركته ساعات بأكملها ، رغم أنه كان متعلقاً بها تعلقاً شديداً ولم يكن ذلك الطفل المهذب يفعل شيئاً سوى أن يقذف كل ما يقع تحت يده من أشياء فتبدو عليه إمارات الارتياح ويصيح Fortذهبت ، حتى جاء يوم أمسك الطفل ببكرة التف حولها بعض الخيط فكان يقذفها بعيداً في مهارة داخل سريره الصغير المحاط بستائر وهو ممسك بالخيط حتى إذا ما اختفت البكرة صاح "ذهبت" ثم يجذبها فتظهر البكرة ويصيح في ارتياح Da هذا هي.

هذه هي اللعبة التي أسماها "فرويد" لعبة الغياب والحضور حيث كان يمارسها الطفل على نحو رمزي من خلال بكرة الخيط ولعل هذه اللعبة البسيطة وكل الاجتهادات التي حاولت قراءتها وتفسيرها قد قدمت أحد أهم المفاتيح لفهم جوهر تلك العلاقة الباكرة بين الذات والموضوع أي بين الطفل وأمه وسوف نفرد لهذه الاجتهادات مساحة نعرض خلالها بعضاً من تلك الاجتهادات التي قامت على تلك المشاهدات العابرة التي قام بها فرويد تجاه حفيده.

كذلك قدم فرويد حالة "هانز" الصغير ، كأول استخدام لعلاج طفل صغير على الرغم من أن العلاج قد تم عن طريق "والد هانز" حيث كان يقوم بتسجيل لعبه وكلامه وأحلامه ثم يقدم هذه التسجيلات لكي يقوم فرويد بتحليلها وتفسيرها ولذلك فإننا لا نستطيع أن نقول إن بداية العلاج باللعب الوليد على أرض التحليل النفسي وأحد نتاجاته كان تحقيقه على يد فرويد أو حتى على يد "هج هلموث" Hug Hellmuth، فكلها كانت محاولات واجتهادات ليس لها نظرية اكتمل بنيانها أو تكنيك ثابت ثبت صلاحيته في علاج الأطفال باستخدام اللعب. وهو الأمر الذي لم يتحقق إلا على يد ميلاني كلاين Klein, M والتي استخدمت النتائج المستخلصة من تحليل الراشدين في وضع نظرية للتحليل النفسي للأطفال.

وبمزيد من التأمل في إسهامات ميلاني كلاين نجد أنها صاحبة مدرسة كان لها فضل الريادة فيها وهي مدرسة (برلين – لندن) 1919 والتي امتدت إسهاماتها على يد تلاميذها على رأسهم فيربون Fairbairn ووينيكوت Winnicotteوبايون Bion وهانا سيجال Segal وكيرنبرج Kernberg، وفي محاولة لإجمال وجهة نظر ميلاني كلاين وإسهاماتها المتعددة والتي تنحصر في رصد الإسهامات والآراء المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ويقدمها الباحث على النحو التالي:

1- افترضت "كلاين" أن لعب الأطفال يعد بمثابة البديل لتكنيك التداعي الحر Free Associa-tionالقاعدة الأساسية في تحليل الكبار، فقامت بتطوير تكنيك اللعب وسيلة للعلاج واستخدمت عدداً من الدمى الصغيرة لتعبر عن أنماط العلاقات الأولية بالموضوعات ، كما أنها وجهت عناية شديدة إلى الملاحظة وأشارت إلى أن الطفل يعبر عن تخيلاته وخبراته الحياتية الواقعية عبر صياغات رمزية من خلال اللعب بهذه الدمى الصغيرة.

2- أكدت "كلاين" أنه في الإمكان تحليل لعب الأطفال بالأسلوب نفسه الذي يتبع مع تحليل

الأحلام أو الأعراض المرضية ، وأشارت إلى أن اللعب الحر هو مكافئ لتفسير فرويد للأحلام من حيث هو مدخلنا الملكي للاشعور الطفل.

3- إن استخدام تكنيك اللعب الحر هو نتيجة لعدم استطاعة الطفل على التعبير عن رغباته بطلاقة ، حيث تكون قدرته على التعبير اللفظي لم تكتمل بعد وحيث يكون اللعب هذا وسيطاً طبيعياً للطفل للتعبير عن رغباته وتخييلاته وأفكاره ووجداناته المركبة.

4- أكدت "كلاين" على الأهمية الكبرى للتخييلات من حيث هي لب النجاح في تفسير وتحليل لعب الأطفال ، فكف اللعب إنما يرتبط بكف التخييلات وتحرير هذه التخييلات المكبوتة من شأنه أن يعيد نشاط اللعب ونمو وتطور الإعلاءات.

5- أشارت "كلاين" إلى أن أنشطة اللعب باعتبارها مادة أولية تقوم عليها التفسيرات ، حيث تتضمن هذه الأنشطة رغبات الطفل ومخاوفه وصراعاته.

6- أكدت على إمكانية تحليل الأطفال من سن عامين حتى دون الحاجة إلى مساعدة الوالدين بل وأكدت على إمكانية إقامة علاقة طرحية بين الطفل والمعالج أثناء الجلسة العلاجية.

7- ترى "كلاين" أن اللعب هو تمثلات ذهنية لأشكال رمزية يوظفها الطفل في لعبه ، وهو ما يتيح للطفل استحضار مستويات أعمق من الذاكرة كما يراها من وجهة نظره في اللعب، ومن ثم اللعب هنا يعكس ويفسر الرغبات المكبوتة التي خضعت للكبت.

8- ترى "كلاين" أن وراء كل أشكال اللعب تجري عملية تفريغ للتخييلات الاستنمائية تعمل على استمرار الدافع للعب وتلك العملية تماثل إجبار التكرار Compulsion –Repetition بحيث يستمر اللعب وتستمر الكفوف.

9- أشارت إلى أن الطفل في البداية لا يستطيع أن يلعب إلا من خلال الاستدماج والإسقاط بوصفهما ميكانيزمات بدائية ، بحيث تصبح ألعابه معبرة عن شخصه هو فقط ، بينما في مراحل تالية يستطيع أن يعبر عن نفسه من خلال الآخرين مستخدماً "التوحدات" ومن هنا يبدأ لعب الأدوار.

10- ترى "كلاين" أن اللعب التمثيلي أو الإدعائي Pretending Play هو تمثلات ذهنية تتم من خلال أدوات اللعب ، فاللعب التمثيلي مع الأم أو مع طفل آخر أو عند بناء منزل أو هدمه أو

عند السفر بالقطار أو الذهاب للمسرح أو أن يصبح طبيباً ومديراً ، فكلها تصورات وتمثلات ذهنية لطبيعة الصور المستحضرة والمستدمجة للموضوعات الأصلية. (Klein,M, 1975 : 8 - 34)

وقد استندت "كلاين" إلى عدة حالات قامت بتحليلها وعرضتها كاملة في كتابها التحليل النفسي للأطفال ومن بينها: حالة بيتر والتي استخدمت في تحليله اللعب للتعرف على المحتويات المكبوتة وكذلك التخييلات اللاشعورية المتضمنة في لعبه وأشارت إلى أن حالة الطفل بيتر Peter وعمره ثلاث سنوات وتسعة أشهر كان شديد التعلق بأمه مع وجود ثنائية وجدانية ظاهرة ولم يكن قادراً على اللعب بحرية فكان يعاني من كفوف شديدة وفي الجلسة الأولى وضع العربات والأحصنة واحدة بعد الأخرى في صفوف ثم أعاد ترتيبهما مرات عديدة ثم أخذ حصانين وخبطهما في بعض كأنهما يرفسان بعضهما ثم قال "لقد حصلت على أخ جديد اسمه فريتز" وسألته "كلاين" ماذا تفعل الأحصنة الآن؟ أجاب هذا شي سيئ ثم قام بالإمساك بالحصانين وجعلهما يرفسان بعضهما مرة أخرى ثم قال "إن الحصانين اثنان من البشر يرفسان بعضهما والآن سوف يذهبان إلى النوم ثم غطاهما" وقال لقد ماتا الآن. وهو ما وصفته "كلاين" باتجاه التخييلات نحو العلاقات التناسلية بالموضوعات وتفجر المشاعر العدوانية تجاه الوالدين.

وأمام إسهام مماثل ومدرسة مماثلة قادتها آنا فرويد Freud, A وأطلق عليها مدرسة فيينا Vienna School 1926 صاحبة مدرسة سيكولوجية الأنا Ego Psychology وقد اعتبرت "آنا فرويد" اللعب بمثابة أداة تشخيصية في سياق من التطور النمائي، حيث قدمت اللعب باعتباره ملازماً للمسارات النمائية Developmental Lines وجزءاً منها وقدمته على النحو التالي:

من الجسم إلى اللعب ومن اللعب إلى العمل:

1- يبدأ اللعب لدى الطفل الوليد كنشاط يمنحه المتعة أو اللذة الشبقية ويتضمن: الفم ، الأصابع وسطح الجلد سواء من خلال جسم الطفل (اللعب الشبقي الذاتي) أو من خلال جسم الأم أثناء الرضاعة.

2- ينتقل اللعب من جسم الأم والطفل إلى بدائل ناعمة (الوسادة – الدمى .. الخ) والتي تعد موضوعاً معبرياً مشحوناً بالليبيدو النرجسي وليبيدو الموضوع (أول شيء يلعب به).

3- التعلق بموضوع معبري واحد يتطور إلى حب الألعاب الناعمة بمختلف أنواعها وهي موضوعات رمزية تشحن بالحب والعدوان وتمكن الطفل من التعبير عن ثنائيته الوجدانية تجاهها.

4- يقتصر دور الموضوعات المعبرية على نقل الطفل من المشاركة الإيجابية في العالم الخارجي إلى الانسحاب النرجسي الضروري للنوم. ويستبدل بها مواد اللعب التي تخدم أنشطة الأنا والتخييلات الكامنة تحتها وتشبع دوافع غريزية وتتطور زمنياً على النحو التالي:

أ- ألعاب الامتلاء - التفريغ ، الفتح - الغلق (إزاحة من فتحات الجسم ووظائفه).

ب- ألعاب متحركة تقدم اللذة المتضمنة في الحركة (حركة الجسم).

ج- ألعاب البناء الهدم وتناظر الميول الشرجية للمرحلة السادية.

د- ألعاب تعبر عن الميول الذكرية والأنثوية (الاستعراضية القضيبية).

5- إزاحة الإشباع من نشاط اللعب إلى لذة الإنجاز يحددها عوامل مثل التوحد وتأثير الأنا المثالي (أي استدخال المصادر الخارجية لتقدير الذات).

6- القدرة على اللعب تتحول إلى القدرة على العمل عندما يكتسب الطفل عدداً من القدرات منها:

أ- التحكم والكف وتعديل الحفزات لاستخدامها على نحو إيجابي (التعلم - المشاركة - الحياة الاجتماعية) بدلاً من العدوان التدميري.

ب- تنفيذ الخطط مع تحمل الإحباط من أجل اللذة الكبرى في النتيجة النهائية.

ج- تحقيق التحول من لذة الدوافع إلى اللذة المعلاة (تحييد الطاقة) والتحول من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع وهو تطور ضروري للنجاح في العمل إبان الكمون ، الرشد ، النضج ، وهناك أنشطة أخرى تشتق من هذا المسار التطوري مثل أحلام اليقظة والألعاب والهوايات. **(Freude, A, 1973 : 79-82)**

هكذا تقدم لنا آنا فرويد إسهاماً أصيلاً يمتد بمفهوم اللعب عبر ذلك المتصل النمائي الذي يبدأ من بداية الحياة وحتى مرحلة النضج.

تعقيب على مدرستي ميلاني كلاين وآنا فرويد:

التقت المدرستان على العديد من النقاط أهمها:

- الاتفاق في وحدة النظرية التفسيرية من خلال الفكر التحليلي.
- إن كلا الإسهامين يركزان على العمل مع الأطفال وللأطفال.
- الاتفاق على قيمة اللعب كوسيط طبيعي بالنسبة للطفل لإقامة علاقة معه.
- اعتمد نظام الجلسات في كلا المدرستين على توفير الدمى والألعاب الجاذبة للاهتمام.

كذلك اختلفت كلا المدرستين في بعض النقاط أهمها:

- اتجه التيار الكلايني إلى علاج الأطفال صغيري السن جداً ما بين 2-3 سنوات بينما كانت مدرسة فيينا (آنا فرويد) تتجه إلى علاج الأطفال الأكبر سناً.
- استخدمت المدرسة الكلاينية اللعب بوصفه بديلاً للتداعي الحر بالنسبة للكبار ، بينما كانت آنا فرويد ومدرستها تركز على التفاعلات اللفظية والقدرة اللغوية للطف.
- تذهب المدرسة الكلاينية إلى أن الوليد حتى الأسبوع الثالث يبدأ في تمييز الموضوع الجيد والموضع السيئ ويكون اللعب مفيداً خلال تلك الأسابيع الأولى باعتباره أداة ووسيلة لتفهم الصدمات والإحباطات وربما لحلها أيضاً وهو أمر لم تقره مدرسة آنا فرويد على الإطلاق.
- تركز اهتمام ميلاني كلاين على العلاقات الباكرة بالموضوع وهو الأمر الذي جعلها تستخدم اللعب في التفسير وفي تكوين الأعراض وفقاً لتصورها الخاص لمفهوم الأوضاع في النمو المبكر ، بينما استخدمت آنا فرويد اللعب كوسيلة للحصول على المعلومات وفي عملية التشخيص وأثناء العلاج.
- اتفق عدد من الباحثين على واحد من أهم الاعتبارات التي توجه إلى مدرسة آنا فرويد مؤداه أنها أغفلت في تحليلها للأطفال عند استخدامها للدمى ، أن الدمى هي التي تكون مصدر التخييلات أكثر من الآخرين، فضلاً عن إغفالها للفارق بين أولئك الأطفال القادرين على إخراج تخييلاتهم من خلال الدمى والأطفال غير القادرين على ذلك وكذلك الطفل الذي يكون جسمه هو محور تخييلاته "تفريغ في الداخل" والطفل العاجز تماماً عن تفعيل أي دوافع في الداخل أو الخارج ، فكل هذه أمور لم تحسمها آنا فرويد على نحو محدد.

(Esman, A, 1983 - Schaefer, C&O, Connor,K, 1983 - Cohen, D, 1993)

مراحل تطور اللعب في ضوء نظرية التحليل النفسي:

المرحلة الأولى: اللعب المتمركز حول الجسم:

يراها البعض أنها تمثل الأصول الأولى لسلوك اللعب ويتفق المحللون على اعتبار أن المصادر الجسمية (أجزاء أو أعضاء من الجسم) هي المحور الأساسي لأشكال اللعب في هذه المرحلة الباكرة من النمو وقد أشارت آنا فرويد Freud, A إلى اعتبار الفم والأصابع وسطح الجلد هي المناطق التي تكون محور الأنشطة التي تتضمن اللذة الشبقية. (Freude, A, 1973)

بينما أشار جرينيكر Greenacare أنه خلال الشهور الأولى المبكرة من الحياة يكون البناء النفسي أكثر بدائية ومن خلال الملاحظة نجد أن الأطفال الرضع يقومون بحركات لعب إيقاعية مصاحبة للرضاعة وتكون نتيجة لإستثارة اللذة التي يستشعرها الوليد من خلال مص الثدي وكذلك الاستثارة الناتجة عن حركات اليد على ثدي الأم أو ملابسها أثناء الرضاعة والتي تكون فيما بعد ملامسة إيقاعية تكرارية لخد الأم أو لأذنها أو لشعرها أو لطرف الدثار (الغطاء) وتلك هي المظاهر الباكرة لأنشطة اللعب والتي تمهد لاستخدام الموضوع المعبري ، ويكون لهذا اللعب الإيقاعي التكراري دلالة كبيرة لأنه هو الذي يتضمن في محتواه الراحة والإشباع وهو نفسه الدافع والمبرر لتكراره. وهذا هو جوهر اللعب في هذه المرحلة.

(Greenacare, P, 1959:70)

ويضيف وينيكوت Winnicotte, D, في ضوء وصفه لتتابع العلاقات المرتبطة بالعمليات النمائية إلى أن الطفل والموضوع في هذه المرحلة الباكرة يكونان متداخلين كل منهما في الآخر، وهذا يعني أن الأم أو جزء منها (الثدي) تكون في حالة بين الإقبال والإدبار A to and Fro أي في حالة بين قدرة الطفل على إيجاد الأم وبين كونها منتظرة لكي يجدها الوليد. فإذا استطاعت الأم أن تقوم بهذا الدور لفترة من الزمن دون عوائق آنذاك يتمكن الوليد من بعض التحكم السحري للخبرات Omnipotence في تمثل العمليات النفسية الداخلية والثقة في الأم التي تستطيع القيام بهذا الدور ، حيث أنها هي التي تمكن الوليد من الاستمتاع بالخبرات التي تقوم على تزاوج قدرته السحرية وقدرته الفعلية. فالثقة (متفقاً في ذلك مع إريكسون) تكون هي الميدان الحقيقي لبدايات اللعب. (Winnicotte, D, 1988:55)

وعن تصور إريكسون Erikson, E لمفهوم اللعب في سياق التطور النمائي أو المراحل

النمائية التي قدمها ، فقد أشار في وصفه للمرحلة الأولى، الثقة في مقابل فقدان الشعور بالثقة ، أن لعب الطفل يكون في البداية متمركزاً حول جسمه وهو ما أطلق عليه اللعب الذاتي Autocosmic Play والذي يكون في بدايته استكشافاً من خلال تكرار الإدراكات الحسية والحركية واللفظية ، ثم يبدأ الطفل في اللعب مع الأشخاص والأشياء القريبة منه، وقد نجده يبكي ليرى ما يمكن أن يحدثه هذا البكاء في إمكانية ظهور الأم. (Erikson, E, 1950:220)

وتجمل ليلى بيللر (Peller, L, 1954) هذا التصور للمرحلة الأولى بالتخييل التعويضي الذي يمكن أن يعبر به الطفل عن نفسه من خلال هذه المرحلة على النحو التالي: "إن جسمي وسيلة مثالية لإشباع رغباتي". وتؤكد "بيللر" على أن فائدة اللعب في هذه المرحلة أنه يؤدي إلى زيادة في مهارة الجسم وسيطرته عليها وأن اللعب بكل أشكاله في هذه المرحلة يخضع لسيطرة مبدأ اللذة.

المرحلة الثانية: اللعب والعلاقات قبل الأوديبية:

هذه هي المرحلة الثانية في التتابع النمائي لتطور اللعب والتي أطلق عليها أريكسون البيئة المصغرة للعب Microsphere Paly ووصفها بأنها العالم الصغير من الألعاب التي يمكن للطفل التحكم فيها والتي تكون بالنسبة إليه ملجأ ينشئه الطفل ليعود إليه كلما شعر بالحاجة إلى إصلاح ذاته. (Erikson, E, 1950:221)

ومن أشهر أمثلة هذا اللعب لهذه المرحلة هو لعبة الحضور والغياب والتي سبق أن وصفها "فرويد" عند ملاحظته لحفيده وهو يلعبها ببكرة الخيط ، وقد حظيت هذه اللعبة باهتمام كبير من المحللين والمعالجين النفسيين حتى أننا نرى تفسيرات تجاوزت بكثير حدود التفسير الفرويدي لهذه اللعبة بل نجد أن، مصطفى زيور، يقرر على نحو مباشر وصريح قائلاً "عليَّ أن أقرر الآن أن التحليل النفسي الذي قدمته للعبة الغياب والحضور إنما يتخطى ما انتهى إليه فرويد". ذلك أن فرويد ترك بعض جوانب هذه اللعبة غامضة تفتقر إلى فحص أعمق وعليَّ أن أقرر أنني استكملت تحليل فرويد لهذه اللعبة. (مصطفى زيور ، 1986 : 40)

ويمكن إيجاز تفسير، مصطفى زيور، على النحو التالي: أنه كلما غابت الأم عن طفلها فإن الطفل يقوم بتكرار هذه اللعبة ، ولما كان غياب الأم يحزنه ، فكان كلما غابت يقوم بإخراج مسرحي لموقفه هو مهجور من أمه ، ولكنه إذ يأخذ بزمام الموقف فهو الذي يهجر مستعيناً

بالأم التي تهجر ، ويجعل أمه مكانه ، أي يعينها بنفسه مهجوراً ، مادام يخفي البكرة (أي أمه) في سريره هو. ولكن لما كانت الأم المهجورة في هذه الحالة تمثل الطفل مهجوراً في الواقع ، فإن ذلك يعود به من جديد إلى البكرة بوصفها هو ، فإذا ما جذبها فإنه يبعث أمه ويبعث نفسه معاً: يبعث الأم التي هجرت ونفسه المهجورة غير مهجورة. وقد يبدو أنه بانتهاء الجزء الثاني من اللعبة قد صحح موقفاً يقوم على دياليكتيك الغياب والحضور ولكن الحضور الرمزي للأم الهاجرة لا يستطيع أن يمتص شعور التمزق والضياع فيها من حيث أنها لم تحضر فعلاً. ومن هنا كانت حاجته إلى تكرار هذه اللعبة في إطار جدل الغياب والحضور الذي يستشعر في بعض لحظاته ومضة من أمل العثور على نفسه المضيعة.

ويضيف قائلاً: إن هذه اللعبة بما تحمله من رمزية لا ينهض لها لأطفال الإنسان، تفتح طريق النضج الإنساني من خلال تعيين بآخر تنخفض فيه سمة النرجسية.(مصطفى زيور، 1986 : 34 - 40)

بينما تشير ليلي بيللر Peller, L إلى أن التخييلات المرتبطة باللعب في هذه المرحلة يكون محورها هو الخوف من فقدان حب الموضوع ، ذلك المعين الذي لا ينضب من السعادة الراحة مثلما يكون هو معين للخوف والرعب ويكون التخييل التعويضي هنا هو "إنني لا أستطيع أن أفعل بأمي مثلما تفعل هي معي". ومن ثم فإننا نجد الطفل يتخذ من عرائسه ودماه أو من طفل أصغر وسيلة ينقل إليها نمط الرعاية الأمومية. أما عن التخييل التعويضي المرتبط بالغياب والحضور "أنا أستطيع أن أتركك مثلما تركتيني" (Peller, L, 1954 : 168)

وتتسع التفسيرات حول هذه اللعبة العالمية على نحو أفقي فتشير ريتا فرانكل Frankiel, R أن لعبة الغياب والحضور تتضمن سؤالاً لا ينتهي "أين هي؟" .. وهذه اللعبة لمجرد أن هناك طفلاً يلعبها فإن ذلك يعني أن لديه أسباباً جيدة لانشغاله باستحضار موضوع مفقود ، بل ويكون مؤشراً لشكل من أشكال الوجود الناقص الذي يسعى باحثاً عن الاكتمال باستعادة الموضوع. (Frankiel, R, 1993 : 341 - 349)

وعلى هذا النحو من الاتفاق في التفسير وتأكيداً على أهمية لعبة الغياب والحضور فتشير آني برجمان Bergman, A أن تلك الألعاب في التطور السوي تعمل على السيطرة على الإحساس بفقدان الموضوع وكذلك على عمليات الانفصال – التفرد وتحقيق تفاضل الذات – الموضوع وجدير بالذكر أن هذه الألعاب حينما تبدأ تستمر خلال مراحل الطفولة وربما خلال الحياة كلها على نحو أو آخر. (Bergman, A, 1993 : 370)

هكذا نجد النقلة الكيفية التي تحدث في وظيفة اللعب من الانتقال من سيطرة مبدأ اللذة إلى مرحلة جديدة تبدأ بالخوض في حصر الانفصال والخوف من فقدان حب الموضوع ثم سيطرة تكرار الخبرات غير السارة أثناء اللعب ، بحيث يكون اللعب هو وسيلة السيطرة على الأحداث المثيرة للألم والحصر ، باعتبار أن التكرار هنا هو شكل من أشكال خفض التوتر المرتبط بالخبرات غير السارة ومن ثم يصبح اللعب تعبيراً عن مبدأ إجبار التكرار للاحتفاظ بالحالة السابقة الأكثر اتزاناً.

وعبر عن هذا المعنى "إريكسون" مشيراً إلى أن الطفل يستخدم اللعب لتعويض الهزائم والمعاناة والإخفاق ، بحيث يجعله يحتفظ بتوجيه واقعي مؤداه: أنه يعلم كما يعلم الآخرون أنه "مجرد لعب". (Erikson,E, 1950:195)

وتواكب إشكالية الغياب والحضور والخوف من فقدان حب الموضوع، إشكالية أخرى هي الانتقال والدخول في خضم المرحلة الشرجية Anal Stage وما يصاحبها من مشاعر وأفكار ووجدانات مركبة وصفها إريكسون بأنها تصبح حاسمة بالنسبة للعلاقة بين الحب والكراهية وبين التعاون والإرادة وبين الحرية والتعبير عن النفس وكبتها. ومن الإحساس بالسيطرة على النفس بدون فقدان الكرامة. حيث ينبع إحساس دائم بالاستقلال الذاتي والكبرياء ومن الإحساس بالعجز العضلي والشرجي وفقدان السيطرة على النفس وفرط التحكم الأبوي ينبع إحساس دائم بالشك والخجل. (هنري ماير، 1981 : 47)

وبانتقال حدة الصراع إلى المنطقة الشرجية التي تشهد هذا التفاعل بين الأم والطفل من أجل التدريب على ضبط الإخراج ، فإنها تصبح هي أيضاً منطقة التخييلات التي تسيطر وتنعكس بالضرورة في أنشطة اللعب في أشكال وصور مختلفة يمكن التعرف على بعض منها بالرجوع إلى تلك الحالات التي قامت "ميلاني كلاين" بتحليلها مثل حالة "إرنا" Erna والتي كانت تعاني من فزع ليلي وطقوس وسواسية وممارسة الاستمناء وهذه الأعراض قد ظهرت بمحتوياتها اللاشعورية من خلال اللعب بالماء ، حيث كانت تخييلاتها متعلقة بالبراز الذي يخرج ليلوث الملابس ، بل أن محتوى التخييلات كما ظهر في اللعب كان يشير في بعض الجلسات إلى أن البراز يطبخ ويؤكل.

وتشير "كلاين" أن "إرنا" لم تكن قد بلغت الثالثة من العمر وعلى أثر رؤيتها لمشهد الجماع

بين الوالدين عبرت عنه أثناء اللعب بأنها كانت تضرب رأسها في الوسادة ثم تستغرق بعدها في ألعاب وتخييلات انتظار أخوة وأخوات وأنها سوف تتحالف مع الأخوة القادمين ضد والديها السيئين وتقتل الأم وتستولي على الأب ودوماً كان ينتهي اللعب بالدخول في نوبة من الاكتئاب. (Klein, M, 1975)

ومثال آخر قدمته لنا بيللر Peller, L لطفل في الخامسة من العمر كان أثناء لعبه يرسم صورة لأمه ثم يلقي عليها بلعابه ويبصق عليها وهو يقول (إنها قطعة بصق) ثم يمسك بأنفه ويأتي ببعض المخاط منه على أصبعه ويلوث به صورة أمه ، فهذه التخييلات المرتبطة بما يوجد داخل الأنف يتم مكافأتها بالاخراجات وهو ما عبر عنه الطفل باستخدام الوظائف الشرجية حيث كان التخييل المسيطر أثناء اللعب "إذا ما لوثت نفسي فإنها ستعاود تنظيفي". فالتخييلات التي امتزجت بعدوانية شديدة والمرتبطة بطبيعة المرحلة نجدها تسيطر على تخييلات وأنشطة اللعب حتى أن هذا الطفل كان يقول عن أبيه "أنا لا أحب أن أشم رائحته - أنا لا أحب رائحته - إنها تشبه رائحة البراز".

وتنتهي بيللر مؤكدة على أن اللعب قبل الأوديبي يبدو في مجمله على نحو تكراري ، لأن الصراع الواقع قائم على نمط واحد وثابت ، حيث تكون مشاعر الطفل مثبتة على شخص واحد (الأم) يحبها ويخشاها ، يريد أن يمتلكها ليحبها كل الوقت ، فحال اللعب في هذه المرحلة غالباً ما يكون جاداً رصيناً وأشبه ما يكون بالعمل. (Peller, L, 1954 : 186 - 187)

وأخيراً فإن تكامل واندماج صورة الأم الجيدة والسيئة تساعد الطفل على تمثل صورة الأم الجيدة في أوقات الضيق والحزن وتفجر الحصر وهذا بدوره يشكل الأرضية التي تقوم عليها العلاقة بالموضوع.

المرحلة الثالثة: اللعب والعلاقات الأوديبية:

لعلنا نستطيع أن نستنتج من العرض السابق لمرحلتين من مراحل تطور اللعب في ضوء نظرية التحليل النفسي، أن رغبات وصراعات وتخييلات كل مرحلة من مراحل النمو تكون هي محور أنشطة اللعب، سواء كان ذلك بشكل مباشر أو من خلال أنشطة رمزية بديلة غير مباشرة.

وهو ما عبرت عنه سوزانا ميللر من أن الطفل قد يعبر عن مشاعره بشكل صريح في

اللعب، كهذه الطفلة التي لوحظ أنها ترقص حول نفسها وهي تحمل يد مكنسة تضعها في المكان الصحيح من جسمها وهي تغني بسعادة "لقد حصلت على قضيب" وذلك عقب أن تم شرح الفروق بين الجنسين وعادة ما تكون البدائل الرمزية أكثر غموضاً.

(سوزانا ميلر ، 1987 : 26)

ويتفق كل من بيللر Peller, L, 1954 وأروين Irwin, E, 1983 على أن أنشطة اللعب في المرحلة الأوديبية تظهر بصورة متنوعة مثل ألعاب المنزل، القطع الصغيرة من المفروشات والأثاث ، الدمى ، الأطباق والأواني ، بعض الملابس فقد يمثل الطفل دور طبيب أو راعي بقر أو قبطان وتكون قواعد اللعب في هذه السن مأخوذة من العالم الخارجي أو من خلال القصص ولكن نوعية المشكلات التي يطرحها ويحاول حلها وكذلك الدفاعات تكون كلها خاصة به هو فقط.

وتؤكد "بيللر" على أن الرغبة المركزية التي تسيطر على تخييلات الأطفال هي "أنني أريد أن أكبر وأفعل مثلما يفعل الكبار". في حين يكون مضمون ومحتوى الحصر المرتبط بهذه المرحلة "أنا صغير ولا أستطيع أن أفعل مثلما يفعل الكبار". وترى كذلك أن في هذه المرحلة يكون أهم منعطف لتخييلاته التي تلون كل أنشطة اللعب والتخييلات. **(Peller, L, 1954 : 188)**

وعن علاقة اللعب بالاستمناء يدور رحى الخلاف بين عديد من المحللين بدءاً من ميلاني كلاين Klein, M التي ترى أن وراء كل أنشطة اللعب تجري عملية تفريغ للتخييلات الاستمنائية تعمل على استمرار الدافع في اللعب. **(Klein, M, 1975 : 10)**

وقد هاجم كل من إرنست كريس Kris, E, 1951 ، شبيتز Spitz,R, 1962 ووينيكوت Winnicotte, 1988 كل المحللين الذين اتفقوا مع ميلاني كلاين حول علاقة اللعب بالاستمناء واتفقوا على أن التفريغ المباشر للغرائز الجنسية والعدوانية ليست لعباً وإنما هي محتويات جنسية وعدوانية تظهر في أنشطة اللعب ، هذا إلى جانب أن المحتويات الاستمنائية تكون شديدة الضعف أثناء اللعب لأن الطفل حين يمارس اللعب يكون الاستغراق في الأنشطة الجسمية للغرائز مستبعداً وقد استندوا للتفرقة التي أقامها شبيتز بين الشبقية الذاتية Auto Erotism واللعب.

وينطلق هنري فالون من تصوره لهذه العلاقة بين أنشطة اللعب والاستمناء إلى التمييز بين

الألعاب المسموح بها والألعاب الممنوعة والتي تأخذ الطابع السري ، ولاشك أن طابعها السري ليس سوى وسيلة دفاعية ضد الرقابة أو الحظر من البالغين الذين يحدون حرية خياله أو الثقة التي يريد الطفل إسباغها عليها ، فلابد لعالمه الخاص به من أن يكون بمنجاة من الفضول أو التدخل الذي يأتي في غير أوانه وهنا تختلط العدوانية أحياناً كثيرة بسرية الألعاب.

(هنري فالون ، 1978 : 50)

وعلى الرغم من الحل الوسط الذي افترضه هنري فالون بإصباغ الطابع السري لهذه الألعاب إلا أن الباحث يتفق مع ما أشار إليه كريس وشبيتز ووينيكوت حيث أن هناك محددات يمكن من خلالها الحكم على طبيعة المحتويات والتخييلات التي تمارس في أنشطة اللعب والتي سوف يأتي الحديث عنها بصورة منفصلة.

ومع تطور العمليات النمائية وتوافر إمكانات النضج والبيئة الميسرة لذلك يأتي وصف إريكسون لطبيعة هذه المرحلة والتي أطلق عليه ألعاب البيئة المتعددة Macrosphere حيث يكون لعب الطفل هو الشكل الطفلي لقدرة الإنسان على التعامل مع الخبرات من خلال خلق المواقف المختلفة والسيطرة على الواقع بشكل فعلي مخطط فهو إذ يستعيد الماضي والأحداث الانفعالية الماضية ويعيد بناءها من خلال مواقف اللعب وذلك باستحضار الفشل ومحاولة تصحيحه ، فكل هذه مراحل لتطور النضج يكون للعب فيها له دور رئيسي ويكون دائماً في خدمة الأنا.
(Erikson, E, 1950 : 222)

ويقدم لنا وينيكوت (Winnicotte, D, 1988:54) مثالاً لأنشطة اللعب بالنسبة لحالة طفلة تدعى "ديانا" كان اللعب بالنسبة إليها نوعاً من شفاء الذات Self- Healing فيقول وينيكوت كنت أسمعها تقول أثناء اللعب "عنده ثقب في القلب" وقد سمعها وهي تقول ذلك أثناء حديثه مع الأم وقد عرف منها أن أخيها مصاب بمرض في القلب ، ووصفها وينيكوت بأن ديانا كان يبدو عليها في الظاهر أنها تتقبل مرض أخيها ثم تأكد بعد ذلك أنها لا تستطيع أن تقبله.

ويقول وينيكوت "بدأت في اللعب مع ديانا كانت تبلغ من العمر خمس سنوات وكانت بدايات اللعب بدون هدف حتى شعرت أن الطفلة أصبحت متحررة من اللعب معي ، وقد أشرت إلى ديانا أن تذهب إلى نهاية الحجرة حيث توجد ألعاب كثيرة وطلبت منها أن تحضر ما تريد من هذه اللعب وبالفعل أحضرت "دبة صغيرة" و"خروفاً" أكبر حجماً وأقامت نوعاً من الصداقة

بينهم ، ثم وضعت الدبة والخروف معاً على الأريكة قريباً من المكان الذي تجلس فيه أمها ، وأثناء حديثي مع أمها قالت ديانا أن الدبة والخروف هما أطفالها ووضعتهما تحت ملابسها حيث بدت حاملاً ثم أعلنت بعد فترة من الوقت أنهما سوف يولدان ولكنهما لن يكونا توأمين وأقامت الدليل على ذلك بأن الخروف قد ولد الأول ثم الدبة الصغيرة ، وبعد أن تم الميلاد وضعت طفليها في الفراش معاً وجلست على الأرض وقد أثار هذا اللعب بكاء الأم التي كانت تحضر الجلسة وقد استرعى بكاء الأم انتباه ديانا فأخبرتها "أنها تبكي لأنها تفكر في أخيك المريض" فردت ديانا على الفور ثقب في القلب".

وإلى هنا فإن ديانا لا تحتاج إلى إرشاد أو أي مساعدة خاصة وأشار وينيكوت إلى أنه والأم كانا شاهدين على قدرة ديانا على التوحد بأمها ليس فقط في الحمل وإنما أيضاً في تحمل مسؤولية العناية بالأخ المريض وهكذا كانت الخبرات النكوصية خلال اللعب باعثاً على تنظيم وضبط خبرات وأنشطة الذات من خلال اللعب إلى هذا النحو المعبر عن الشفاء للذات وسبيل نحو مزيد من السواء.

وأخيراً فإن اللعب في مثل هذه الأحوال يكون وبحق مسألة حياة أو موت فهو كالأحلام مسار لتفريغ التخييلات اللاشعورية ومادة للاضطرابات المتشابهة، بل إن هانا سيجال (Segal, H, 1991 : 102) ترى أن الفارق بين الأطفال الأسوياء والأطفال الذهانيين والعصابيين في لعبهم ومن ثم فإنهم يسيطرون عليها ويتحكمون فيها باختبار الواقع.

ثالثاً: اللعب والنظريات المعرفية:

جاءت النظرية المعرفية للعالم البيولوجي جان بياجيه Piaget, J واحدة من أهم النظريات النمائية المعرفية التي اعتمدت على الملاحظة التتبعية المتلاحقة والمستمرة والتي أجراها على أطفاله وأصبحت هذه الملاحظات مصدراً لتنظير حَظي باهتمام كبير من الباحثين سواء من اتفقوا معه أو اختلفوا لاعتبارات منهجية في إجراء الملاحظة التي تقوم عليها نظريته.

ويشير هنري ماير أنه رغم الاختلافات المنهجية والأهداف المتباعدة بين نظرية بياجيه ونظرية فرويد إلا أن المنهجين يمكن أن يكمل كل منهما الآخر لتقديم صورة متكاملة لعملية النمو ، إذ أن كلاً منهما يقدم معلومات في مجالات أهملها الآخر. (هنري ماير ، 1981 : 13)

وقد قدم لنا بياجيه عام 1951 واحداً من أهم وأعظم كتاباته على الإطلاق وهو كتاب

"اللعب، الأحلام والمحاكاة" وهو المحور الأساسي الذي تدور بين صفحاته كل ما قدمه "بياجيه" حول مفهوم اللعب ، وجدير بالذكر أن نشير إلى أننا في هذا السياق لا نهدف إلى استعراض نظرية "بياجيه" المعرفية والمراحل التي قدمها للنمو العقلي وإنما سيقتصر العرض على اللعب بما هو عملية معرفية مرتبطة بالمراحل النمائية قام بياجيه بتتبعه ورصده على النحو الذي سيتم الإشارة إليه.

وقد انطلق "بياجيه" من تصوره عن تطور العمليات العرفية من خلال مفهومين رئيسيين ، كانا نقطة الانطلاق نحو آفاق ذلك الصرح النظري الذي أقامه بياجيه وهما:

(أ) التمثل Assimilation (ب) المواءمة Accommodation

ففي عملية التمثيل يتم تمثل الخبرات والمعلومات الجديدة من العالم الخارجي ويضعها في مخطط منظم يمثل ما عرفه من قبل ويتم باستمرار تعديل هذه المخططات المنظمة عندما لا تتلاءم مع معرفته ومن ثم فإنها كذلك تتضمن عملية تكيف مع البيئة لأنها تشمل تمثل خبرات والاحتفاظ بها وتدعيمها بالخبرات الذاتية الخاصة ويشبه ذلك باستيعاب وتمثل القناة الهضمية للطعام ، حيث أن الطعام لا يتناول إلا بقدر ما يستطيع الجسم استخدامه وبعبارة أخرى ، فإن التمثل هو عملية معالجة وتصنيف للمعلومات الواقعية الجديدة بطريقة تصبح من خلالها مستدخلة في هذا المخطط .Schema

أما عملية المواءمة فإنها تتضمن عملية إدراك وإشراك الخبرة البيئية كما هي في الواقع بمعنى أنها التغيرات التي تحدث لموازنة المخططات العقلية مع الواقع الخارجي بدرجة أكبر ولبناء تكوينات ومخططات جديدة. **(Piaget, J and Inhelder,B, 1969 : 8 - 9)**

وعلى نحو مباشر يرى "بياجيه" أن محتوى لعب الأطفال إنما هو الموضوع الخاص بنشاط الطفل وبخاصة حياته الوجدانية والتي تقوم على استخدامه للرمز ، كما أن الألعاب غير الرمزية (اللعب الحاسي – الحركي) إنما هو تمثل وظيفي يمكن الطفل من تأكيد وتدعيم قدراته الحاسية – الحركية أو طاقاته العقلية ، حيث أن الرمز يوفر للطفل الوسائل التي يمكنه بواسطتها القيام بتمثل خاص برغباته واهتماماته. **(Piaget, J, 1951 : 120)**

وطبقاً لما يراه "بياجيه" فإن اللعب هو طريقة لتمثل العالم الخارجي وتناوله لكي يتلاءم مع مخططات منظمة حاضرة للشخص وبهذا فإن اللعب يقوم بوظيفة حيوية في تطوير العمليات

المعرفية. وقد أقام "بياجيه" المفارقة بين اللعب Play والتقليد أو المحاكاة Imitation حيث أن اللعب هو شكل من أشكال التمثل بينما المحاكاة هي استمرارية لعملية المواءمة.

(Piaget, J, 1951 : 87)

مراحل تطور اللعب في نظرية جان بياجيه:

قدم لنا بياجيه ثلاث مراحل أساسية في تطور اللعب هي:

1- مرحلة اللعب التدريبي أو الوظيفي Practice or Function Games

2- مرحلة اللعب الرمزي Symbolic Games

3- مرحلة الألعاب ذات القواعد Rules Games

وسوف يكتفي الباحث باستعراض المرحلتين الأولى والثانية فقط ، حيث أن المرحلة الثالثة تتجاوز الفئة العمرية التي تقوم عليها الدراسة الحالية.

أولاً: مرحلة اللعب التدريبي أو الوظيفي:

وهو نوع من اللعب الذي يسمح بالحركة الحرة للعضلات الصغيرة والكبيرة واكتشاف الحواس وبالتالي تمكين الجسم من ممارسة وظائفه الحسية - الحركية ويؤكد "بياجيه" على أنه لعب خال من الرموز و الإيهام ويظهر كأول أنواع اللعب لدى الأطفال .(Piaget, J, 1951 : 110)

وخلال هذه الفترة الأولى الباكرة من النمو ، تتطور كل من العضلات الكبرى والصغرى انتقالاً من عدم التفاضل والعشوائية إلى التحكم والسيطرة ، فكما يشمل التطور العضلات الكبرى والصغرى فإنه يشمل أيضاً قدرة الوليد على تناول الأشياء في العالم الخارجي، فالوليد يبدأ بتفحص الأشياء ثم إمساكها ثم في النهاية التمكن من مهارات القبض والتحريك والقذف والتعامل بشكل عام مع الأشياء المحيطة. (Jernberg, A, 1983 : 128)

وقد قسم "بياجيه" هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية من الميلاد وحتى السنة الثانية من العمر وهي كالتالي:

من الميلاد حتى الشهر الأول: حيث تسيطر الأفعال والحركات العشوائية ويكون نشاط الطفل خلال هذه الفترة قاصراً على هذه الحركات والأفعال المنعكسة.

من الشهر الأول حتى الشهر الرابع: حيث تبدأ الحركات العشوائية في التمايز والتحديد من خلال الخبرات اليومية ويدخل في بدايات عمليات التآزر ويكون السلوك على نحو تكراري.

من الشهر الرابع حتى الشهر الثامن: حيث يصبح السلوك موجهاً نحو الأحداث الخارجية والموضوعات خارج نطاق جسم الطفل ويكون الطفل قادراً من خلال عمليات التآزر على دفع أو جذب لعبة أو هز شخشيخة وكل سلوك يتعلمه يكرره على نحو نمطي وهذا هو اللعب في هذه المرحلة.

من الشهر الثامن حتى الشهر الثاني عشر: الوليد هنا يفعل ما يفعل ولكن بهدف ، فنجده يزيح غطاء لأنه يعلم أن تحته لعبة أو شيئاً يريده ويكون لعبة هنا هو إخفاء وإظهار الأشياء وتكون عملية ممتعة بالنسبة للطفل.

من الشهر الثاني عشر حتى الشهر الثامن عشر: هنا ينتقل الطفل إلى الأحداث الخارجية فنجده يجرب ويخبر الأحداث الجديدة ويستمتع بأحداثها.

من الشهر الثامن عشر حتى السنة الثانية: يدخل الطفل عالم التمثلات الداخلية ، الترميز ، الإيهام بدلاً من الأفعال القائمة على المحاولة والخطأ. (Piaget, J, 1951)

فاللعب خلال هذه المرحلة يقوم على أفعال وحركات يكون معبراً عن قدرات الطفل النامية ومدى استمتاعه باللذة الوظيفية الناتجة عن أداء الفعل بإتقان وحتى مع نهايات هذه المرحلة فإذا استخدم الطفل الرمز فيكون ذلك مرتبطاً بذاته فقط ومنفصلاً عن الآخرين حيث التمركز الشديد حول الذات.

ويشير "بياجيه" إلى أن أكثر رموز اللعب بدائية والتي تمثل أهمية كبرى في أنها تشير إلى مرحلة انتقالية بين اللعب الوظيفي الحسي - الحركي وبين الرمزية وهي الشكل الذي أطلق عليه "بياجيه" المخطط الرمزي Symbolic Schema وهي تعني إعادة إنتاج للصيغة الحاسية - الحركية خارج سياقها المعروف وفي غياب أهدافها المعادة ، أي أنه حتى في إنتاج الرمز فإنه لا يكون متفاضلاً ، حيث يكون السلوك أو الصيغة الحاسية - الحركية هي الرمز وليس الموضوع أو الصورة.

ويختتم "بياجيه" تصوره لهذه المرحلة قائلاً إنه مع بدايات القدرة على إنتاج الرمز فإن

الأسكيما الرمزية سوف تؤكد في نهاية هذه المرحلة، أن التمثلات الذهنية تتفوق على مجرد النشاط الحركي وبهذا يمكن للطفل من خلال اللعب أن يقوم بتمثل العالم الخارجي في أناه بواسطة أدوات أكثر فاعلية عن تلك الخاصة بالتدريب الوظيفي ومن ثم فإن مع ظهور الأسكيما الرمزية تبدأ الوظيفة التي تختص بكل اللعب الرمزي في التشكل، ويكون الإنجاز الحقيقي لهذه المرحلة هو "الانتقال من اللعب بالأشياء إلى التفكير بالأشياء". (Piaget,J, 1951 : 120 - 121)

ثانياً: مرحلة اللعب الرمزي:

وتتضمن هذه المرحلة تصوراً لموضوع غائب ومقارنة بين عنصر معطي مباشر وعنصر متخيل ، كما يتضمن عنصر الإيهام. فقد وصف "بياجيه" هذه الفترة بأنها فترة النشاط والاكتشاف المنظم وتحتل الصورة مكان الشيء الغائب وتظهر الرموز والعلامات وحتى الكلمات تندمج في تفكير الطفل لتعبر عن أشياء مختلفة. فاللعب الرمزي يسمح بممارسة التصورات والرموز التي تراكمت عند الطفل ، ويحدث لعب التقليد (المحاكاة) كإعداد للعب الأدوار وإعادة تمثيل الأحداث المألوفة التي تعبر عن جهد الطفل في تذكر الماضي ويكون الاعتماد الأكبر على الإدراكات البصرية في إكساب المفاهيم والتعلم كما تتسم هذه المرحلة بالتمركز حول الذات.

وقد قسم "بياجيه" هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

1- اللعب الرمزي للفئة العمرية من 2 - 4 سنوات: والتي تتضمن بدورها أربعة أنواع متدرجة نمائياً لتطور اللعب الرمزي.

2- اللعب الرمزي للفئة العمرية من 4 - 7 سنوات.

وسوف نقدم هنا استعراضاً موجزاً لتصور "بياجيه" لهذه المرحلة وأيضاً للأنواع التي قدمها للعب الرمزي مستندين إلى الملاحظات التي تفسرها وكما أوردها هو.

(1) اللعب الرمزي للفئة العمرية من 2 - 4 سنوات:

وتتضمن أربعة أنواع متدرجة نمائياً هي:

(أ) النوع الأول:

ويشير "بياجيه" إلى أن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في إسقاط الإسكيما الرمزية على

موضوعات جديدة مثال لذلك "جاكلين" عندما كانت تبلغ من العمر عامين قالت لكلبها إبكِ .. إبكِ ثم قلدت هي صوت البكاء ثم في الأيام التالية قالت الشي نفسه للدبة والبطة بل وجعلت القبعة تبكي. ويعلق بياجيه مشيراً إلى أن في هذه الألعاب ينفصل الرمز عن التدريب الحاسي - الحركي.

وفي ملاحظة تالية أشار إلى أن "جاكلين" تظاهرت بأنها تتحدث في الهاتف ثم جعلت دميتها تتحدث في الهاتف ثم جعلت أشياء كثيرة ومتنوعة تحل محل السماعة.

وهو ما أشار إليه "بياجيه" من أن اللعب التدريبي أصبح بواسطة الرمز ينفصل عن النشاط العادي المباشر ويطبقها على موضوعات جديدة ، ولما كان التعميم على موضوعات جديدة سوف يحدث انفصالاً للدال عن المدلول على النحو المباشر فإن هذا بعينه هو ما تتخلق منه "الرمزية".

ويختتم بياجيه هذا النوع مشيراً إلى أن الرمز هنا كان نوعاً من المحاكاة يستعيد الطفل من خلاله أنشطة بموضوعات جديدة فهذه المرحلة أسماها "المحاكاة الذاتية" لأنها تقتصر أنشطتها على الطفل فقط. (Piaget, J, 1951 : 122 - 123)

(ب) النوع الثاني:

يشير "بياجيه" إلى أن النوع السابق كان يتضمن توحداً بسيطاً لموضوع بموضوع آخر، بينما هذا النوع يتضمن كذلك توحداً خاصاً بجسم الطفل مع أجسام الآخرين ومع الأشياء.

مثال ذلك: "جاكلين" تربت على شعر أمها كما لو كانت قطة ، تصف كلباً على أنه أسد ، تضع فرشاة على رأسها قائلة إنها شمسية. الفرق هنا هو التوحد الرمزي بين الشعر الذي يساوي القطة كما في المثال السابق كذلك تلعب الكلمات دوراً كبيراً في أنها تسبق نشاط المحاكاة.

(ج) النوع الثالث:

وهو أكثر الفترات ثراء في تطور لعب الأطفال ويبدأ هذا النوع بما أسماه "بياجيه" التركيبات الرمزية Symbolic Combination ويبدأ بالتركيب البسيط والذي يتضمن نقل مشاهد كاملة بدلاً من محاكاة أجزاء منفصلة أو مجرد تمثيل بموضوع آخر.

وذكر "بياجيه" في الملاحظة رقم (81) أن "جاكلين" وكان عمرها عامين وشهراً واحداً ، قد

وضعت رأس دميتها بين ثنيات أعمدة الشرفة ، بينما وجهت وجهها نحو الشارع وبدأت تحكي لدميتها كل ما تراه في الشارع قائلة "انظري البحيرة والأشجار - انظري هذه العربة وهذا الحصان .. الخ". وحينما كانت في الثانية وستة أشهر ، كانت تمشي ذهاباً وإياباً متظاهرة أنها تحمل طفلاً على ذراعيها واضعة إياه في فراش متخيل ثم هدهدته لينام وفي اليوم نفسه تظاهرت أنها تحمل والدتها قائلة "أنها ثقيلة جداً".

أما التركيبات الرمزية المعقدة فقد ظهرت لدى "جاكلين" في سن الثانية وثمانية أشهر بعد أن قابلت إحدى بنات عماتها بخمسة عشر يوماً، أصبح كل شيء لديها فجأة هو ابنة عمتها "أندريه" وامتد ذلك إلى كل شيء القطة أصبح اسمها أندريه والغطاء وأمها ودماها وحتى هي نفسها أصبحت أندريه وهي التي تفعل كل شيء.

وفي الملاحظة رقم (82) في سن الثالثة وسبعة أشهر أصبحت وسادتها والتي أسمتها "علي" Ali هي محور كل شيء فكانت تقول "علي جاد جداً" .. إن له أخطاء كثيرة .. أنت تعرف سوف احتفظ "بعلي" الخاص بي حتى أتزوج. وفي بعض الأحيان نجد "علي" يصبح هو زوجها الذي يساعدها في تربية طفلين وأحياناً ثلاثة أطفال.

ويعلق "بياجيه" قائلاً إنه عندما تكون هذه المشاهد الواقعية في ألعاب الدمى فإن المحاكاة تكون في أقصاها، وهنا فإن المحاكاة والتمثل يصلان إلى مرحلة يندمجان فيها تماماً مما يمثلان معاً قمة الأبنية الرمزية المنفصلة.

ويستطرد مفسراً هذه الألعاب، فيرى أن الشخصيات الوهمية Fictitious Characters التي يخلقها الطفل في لعبه كرفقاء له، يكتسبون وجودهم لكونهم أوفياء له ومستمعين له ومتعاطفين معه ومرآة له ومن ثم فإن الشخصيات الخيالية أو الوهمية إنما هي بدائل لأشكال التمركز حول الذات، كذلك الشخصيات الأسطورية والتي تكتسب سلطة الآباء الأخلاقية حيث أنها أسهل في تقبلها عن تقبل ما هو واقعي في محيط الطفل.

ثم يتحدث "بياجيه" عن نوع ثان من التركيبات الرمزية وهي التركيبات الرمزية التعويضية Compensatory حيث تصبح المسألة هنا تصحيحاً للواقع بدلاً من مجرد إعادة بنائه ويرى أن الوظيفة التعويضية هنا تعمل على تحييد الخوف بأن يقوم الطفل في اللعب بما لا يجرؤ على فعله في الواقع.

ومن خلال الملاحظة رقم (86) يقدم لنا "بياجيه" آخر هذه الأنواع في تلك المرحلة والتي أطلق عليها التركيبات التفريغية Liquidating Combination فعندما يواجه الطفل موقفاً غير سار فإنه يعيد الموقف مرة أخرى بأن ينقله رمزياً بحيث ينفصل الموقف عن سياقه غير السار آنذاك يستدخله من خلال أشكال أخرى من السلوك ومثال ذلك نجده حينما كانت جاكلين في الثالثة وثمانية أشهر ، حيث رأت منظراً لبطة مذبوحة وقد نزع ريشها ووضعت على المائدة وفي اليوم التالي وجد بياجيه ابنته جاكلين مستلقية بدون حراك على الأريكة ويدها ملتصقة بجسمها وقدميها مضمومتين ، فسألها ماذا تفعلين؟ هل أنت مريضة؟ فأجابته "لا .. فأنا بطة ميتة مذبوحة".

وهنا يكون اللعب على هذا النحو أن جعل من المنظر غير السار أن يفرغ ويمحي ويصفى من محتواه من خلال اللعب. (Piaget, J, 1951 : 122 - 133)

(د) النوع الرابع:

ذلك النوع الذي أطلق عليه بياجيه التركيبات الرمزية التوقعية Anticipatory Symbolic Combination وأورد في الملاحظة رقم (87) حينما كانت جاكلين تبلغ من العمر أربع سنوات وكانت تمشي في شارع غير ممهد فقالت "مريكاج" (دمية تمثل شخصية خيالية) داست مرة على حجر ولم تكن حذرة فوقعت وجرحت جرحاً كبيراً.

ويرى بياجيه أن هذه الألعاب مثلها مثل الألعاب السابقة تتضمن إعادة إنتاج الواقع ولكن مع إضافة التوقع وعلى الرغم من أن هذا التوقع يتناسب مع الموقف إلا أنه ينتمي إلى اللعب لأنه موجه إلى رفيق متخيل وهنا تكون للعب وظيفة جديدة. (Piaget, J, 1951 :134 - 135)

(2) اللعب الرمزي للفئة العمرية من 4 - 7 سنوات:

ويمكن إجمال هذه المرحلة كما يراها "بياجيه" متمثلة في خصائص أساسية هي:

أولاً: التركيبات الرمزية المرتبة Ordered Symbolic Combination

وقدم لنا مثالاً على ذلك بالملاحظة رقم (88) حيث قامت جاكلين بتخيل عدد كبير من الشخصيات في موقف واحد متتالٍ في أحداثه على نحو مرتب ترتيباً دقيقاً ومتتابعاً. ويعلق بياجيه على هذه الملاحظة مشيراً إلى الانتباه للتفاصيل الدقيقة المتضمنة في هذه الألعاب وهذا

يعني أن التمثل الرمزي يقل تحريفه ويظل كنتاج للمحاكاة البحتة بمعنى آخر أن اللعب الرمزي يتطور إلى أن يصبح مطابقاً للواقع ويبقى الموضوع العام رمزياً بينما تميل التفاصيل إلى الاقتراب من المواءمة الدقيقة.

ثانياً: الرمزية الجماعية Collective Symbolism:

وهو ما سجله في الملاحظة رقم (90) وأشار إلى التقدم في التنظيم والتنسيق والتفاعل بين المعطيات الاجتماعية والعقلية في مجال اللعب الرمزي انتقالاً من التمركز حول الذات إلى المحاكاة الموضوعية للواقع. (Piaget, J, 1951 : 139)

ويمتد تصور "بياجيه" ليقدم لنا المرحلة الثالثة التي أسماها مرحلة الألعاب ذات القواعد Rules Games والتي وصفها بأنها تتميز بالتناقص الشديد للرمزية مع زيادة الألعاب ذات القواعد حيث تصبح القواعد ضرورية والتي تهدف إلى المحافظة على التعاون بين القائمين باللعب لأن اللعب في هذه المرحلة هو نشاط اجتماعي جماعي وتعاوني. (Flavell, 1985 : 54)

تعقيب على مفهوم اللعب في نظرية "جان بياجيه:

نجد أن بياجيه قد استخدم مفهوم اللعب في معناه الوصفي من خلال ذلك التتابع النمائي المتدرج لتطور اللعب وهو أمر مرتبط بتصوير لمفهوم المراحل التي يستند إليها في نظريته ، أما اللعب بمعناه الدينامي فلم يدرجه في تصوره لمفهوم اللعب إلا من خلال عرض ومناقشة مفهومه عن الرمزية الثانوية Secondary Symbolism ورد هذا التصور الدينامي لأصحاب نظرية التحليل النفسي.

يرى الباحث أن اللعب كما قدمه "بياجيه" لم يكن مفهوماً مستقلاً على الرغم من تلك المراحل التي قدمها ، حيث كان اللعب هو وسيلة بياجيه في تتبع تطور الرمز بوصفه مؤشراً على التطور المعرفية وبوصفه كذلك الدليل على الانتقال من مرحلة لأخرى.

اعتمد بياجيه على التمثلات الظاهرة والتي يصورها الطفل من خلال أنشطة اللعب واكتفى بالإشارة إلى أنه مما لاشك فيه أن هناك أنشطة في مجال اللعب لدى الأطفال رموزها أكثر اختفاءاً وتشير إلى الحصر لديهم وإن لم يدره الطفل، بل ويستشهد بياجيه بالتحليل النفسي للأطفال ، ذلك التكنيك الذي يعتم على رموز اللعب اللاشعورية وأشار إلى إسهامات آنا فرويد وميلاني كلاين ولوفانشتين وآخرين.

كان كل من المحاكاة والرمز هما المفاهيم المركزية في تصور بياجيه الذي حاول أن يعبر عن تطورهما من خلال أنشطة اللعب وأن المناقشة التي قدمها بعد استعراضه لمراحل تطور اللعب هي التي تمثل تصوراً للعب في حد ذاته باعتباره أحد المفاهيم النمائية.

عاد بياجيه إلى تقديم أشكال من اللعب الرمزي مستنداً إلى النظريات التحليلية مشيراً إلى الأشكال التالية:

أ- اللعب الرمزي المتصل بالاهتمامات الخاصة بجسم الطفل (المص - الإخراج).

ب- اللعب الرمزي المتصل بالمشاعر العائلية (الحب - الغيرة - العدوان).

ج- اللعب الرمزي المتصل بالحصر المتمركز حول ميلاد الأطفال.

ويعطي لنا عدة أمثلة توضيحية لهذه الأشكال من اللعب الرمزي أوردها في ملاحظات رقم 95 و 96 و 79 وهي تلك المحتويات التي لم تتضمن أي إشارة إليها خلال استعراضه لمراحل تطور اللعب.

إنه لم يقدم أي إشارة للعلاقة بين النمو المعرفي واللعب ، بل قدم مراحلَ لتطور كلٍّ منهما معتمداً على مفاهيم مركزية بين كلا المفهومين.

إسهامات نظرية معرفية أخرى للعب:

قدم لنا سميلانسكي Smilansky, S عام 1978 إسهاماً نظرياً مؤداه أنه قدم لنا أربعة أنماط للعب الأطفال متدرجة نمائياً وقد لاقت هذه الأنماط الأربعة اتفاقاً من كثير من الباحثين بينما رآها البعض الآخر أنها لا تختلف عن إسهامات بياجيه ، وإنها لم تقدم جديداً سوى اختلاف في المسميات لتلك الأنماط المتدرجة نمائياً وأنها على غرار ما قدمه بياجيه من مراحل لتطور اللعب وهي:

1- اللعب الوظيفي Functional Play وهو عبارة عن حركات عضلية بسيطة متكررة بموضوعات أو بدون موضوعات وتعمل على تنمية الحواس والمهارات.

2- اللعب البنائي Constructive Play وهو التعامل اليدوي مع الموضوعات لبناء أو تكوين شكل أو شيء ما.

3- اللعب الدرامي Dramatic Play وهو عبارة عن بدائل متخيلة لمواقف تشبع حاجات ورغبات الطفل الشخصية.

4- اللعب ذو القواعد .Games with Rules

ويرى الباحث أن هذا الإسهام لا يقدم جديداً على النحو الذي يضيف للمراحل التي قدمها بياجيه فضلاً عن أنها لا تتضمن أي محتوى أو تفصيلات تجعلها إسهامات معرفية لتطور اللعب وقد اتفق كل من روبن Rubin وفاين Fein وفاندينبرج Vandenberg وبيتر سميث Smith, P وبيلليجريني Pellegrini على أن هذا الإسهام قد اشتمل على النمط السائد في كل مرحلة عمرية فضلاً عن بساطته وعدم لجوئه إلى مفهوم بياجيه عن التركيبات الرمزية المتعددة والمعقدة. **(Pellegrini, A, 1988 : 210)**

ثم إسهام آخر قدمه كل من بيلسكاي Belsky وموست Most 1981 أطلقوا عليه اسم المهارات العقلية للعب The Intellectual Skills of Play، وهي مجموعة من المتتاليات السلوكية التي تعبر عن مراحل تطور المهارات العقلية في اللعب وهي على النحو التالي:

1- التعامل الفمي مع الأشياء.	Mouthing
2- التعامل اليدوي البسيط مع الأشياء.	Simple manipulation
3- الوظيفة - استخدام الأشياء المناسبة	Functional
4- الدمج المنطقي لشيئين	Rational Combining two objects
5- السببية الوظيفية	Functional Relational
6- التظاهر بأداء أفعال	Enactive Naming
7- توجيه الذات وتقليدها	Pretend Self
8- تقليد الآخرين	Pretend Other
9- التقليد أو التمثيل المتتابع	Sequence Pretend
10- استخدام البدائل	Substitutions

(Cohen,D, 1993 : 48-50

وقد لاقى هذا التتابع للمراحل الخاصة بالمهارات العقلية للعب كثيراً من الانتقادات إما لأنه لم يعتمد على دراسات طولية تتبعية أو لأنه مجرد تعبير عن وصف لحدث دون السؤال عن لماذا يحدث؟؟ بالإضافة إلى عزل السلوك عن الموقف الاجتماعي الذي يعبر عنه أي فض الموقف من سياقه الذي يحدث فيه فضلاً عن إغفاله التام لدور المتخيل في تشكيل موقف اللعب.

رابعاً: اللعب والنظريات التربوية:

يعتبر فريدريك فروبل Froebel, F (1852 - 1782) المتحدث الأول باسم المبادئ التربوية والاتجاهات التقدمية المتعلقة بتربية ورعاية طفل ما قبل المدرسة وهو أول من أطلق تسمية المدارس الخاصة بالأطفال "رياض الأطفال" Kindergarten وذلك عام 1840.

وكان يرى أن النتائج الطيبة للتربية الحقيقية تتوقف على الإيمان بأن شعور كل طفل ، هو كل قائم بذاته ومهما تكن صورة رغبة الطفل وشعوره ، فمن الواجب جعل هذه الرغبة نقطة بداية لأي نوع من أنواع التعليم.

فالفكرة الأساسية التي تقوم عليها رياض الأطفال هي مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه ، وبذلك يحدث النمو ، ولكي نصل إلى هذا يجب أن نبدأ بميوله الطبيعية ونزعاته إلى العمل ، فالعمل المدرسي يجب أن يبنى على مبدأ النشاط الذاتي Self– .Activity

(محمود عبد الرازق شفشق ، 1982 : 328 - 329)

وقد ركز فروبل اهتمامه على الحاجات الجسمية للطفل خلال "صور وأشكال الحياة" والتي تتضمن الحواس والخبرات الفعلية المباشرة ، كما ركز على مشاعر الطفل وخياله خلال ما أسماه بصور الجمال أي الموسيقى والفن والمهارات اليدوية والطبيعة والرياضيات ، وقد كان مدخله إلى ذلك الأغاني والهدايا والأشغال والأناشيد والقصص ودراسة الطبيعة واللغة وقد تضمنت هداياه على عشرين هدية تمثل أشياء وأدوات اللعب المختلفة التي يتناولها الأطفال بحرية وتلقائية وانطلاق. **(تينا بروس ، 1992 : 22)**

وقد ابتعد فروبل عن فكرة المنهج أو المقرر وأصبح أكثر تركيزاً على لعب الطفل ، حيث كان يرى أن الطفل من خلال اللعب يستطيع أن يعيد تنظيم ما تعلمه كما يتدبر ويفكر ملياً ويستغل ذلك التعلم إما عن طريق إخراج الخبرات الماضية بصورة محسوسة أو عن طريق الإعداد

للخبرات المستقبلية بشكل محسوس أيضاً ، فاللعب يساعد الطفل على أن يستوعب ويجرب ما تعلمه بصورة ملموسة.

وقد ميز "فروبل" بين اللعب والعمل فاللعب هو ما ينغمس فيه الطفل من مهام يتخذ هو فيها زمام المبادرة ، بينما العمل هو ما يفعله حين ينجز مهمة يطلبها منه الكبار ويستطرد مشيراً إلى أن اللعب هو وسيلة يحافظ بها الطفل على كل خبراته ولهذا اعتبره أكثر أنشطة الطفل فائدة في تربية الجسم وتدريب الحواس واكتساب خبرات عقلية ، مهارات حركية وقيم خلقية.

(محمود عبد الرازق شفشق ، 1982 ، تينا بروس ، 1992 ، يسرية صادق وزكريا الشربيني ، ب ت)

بينما نجد ماريا منتسوري Montessori, M(1869 - 1952) قد أكدت على الدافعية الذاتية والتوجيه الذاتي والمبادرة واستندت إلى ما يعرف بالتعليم الذاتي الذي يعتمد على تصحيح الطفل لأخطائه كلما وقع في خطأ وأكدت كذلك على أن تعليم الأطفال في سن ما قبل المدرسة يجب أن يصمم ويخطط له ، بحيث لا يعتمد فقط على الاستجابات الحرة للطفل المتعلم.

وقد قامت "منتسوري" بتطوير وابتكار مواد وأدوات خاصة لتعلم الأطفال الخبرات المختلفة بحيث أنها خصصت لكل لعبة أهدافاً خاصة بإكساب الطفل مهارة محددة مثل مهارات تمييز الألوان والأشكال والأحجام والأصوات واعتمدت جميع الأدوات على الخبرات الحسية.

وقد تميزت أفكار "منتسوري" بإبراز الجانب الجاد للطفولة ، حيث أن العمل وليس اللعب هو وسيلة التخلص من كل المشاكل والعيوب وأن الطفل يلجأ إلى اللعب لعدم وجود الأفضل. فاللعب لدى منتسوري هو العمل والخبرة والحياة الحقيقية وليس اللعب والدمى ، حيث أن الدمية لا تستطيع أن تبادل الطفل حباً بحب وهي بديل غير كاف تماماً للمجتمع.

هكذا كان تركيز "منتسوري" على إبراز الكيفية التي تتحقق منها الاستفادة والتعلم بحيث لا تتبدد طاقة الطفل بغير فائدة وأشارت إلى وجوب توفير الأدوات والوسائل التي تساعد الطفل على فهم بيئته الطبيعية واكتشاف مكوناتها والتفاعل والتعامل معها.

(سعدية بهادر ، 1987 ، ميريلا كياراندا ، 1992 ، تينا بروس ، 1992)

وعلى هذا النحو الجاد تتفق آراء منتسوري مع شيلاجوشسي (Jowsey, S, 1992) والتي كانت ترى في أنشطة اللعب أنها يجب أن تمكنهم من التعلم عن أنفسهم وعن علاقاتهم

بالآخرين وبالبيئة المحيطة ، حيث أن اللعب هو البيئة الطبيعية لنمو وتطور المهارات المختلفة ولتعلم التفاعل مع الآخرين وقد أبرزت "جوسي" هذه الأهمية من خلال تصورها لدورة التعلم المتدرجة نمائياً على النحو التالي:

تحرك لكي تتعلم	Move to Learn
تعلم لكي تتحرك	Learn to Move
تعلم لمزيد من التعلم	Learn to Learn

وربما على النقيض من هذا التصور الجاد نجد ما أشار إليه "شتاينر" من أن القاعدة الذهبية في تعليم الأطفال ، هي أننا لا يجب أن نقوم بما يتعارض مع المزاج الطبيعي للطفل وإنما ينبغي أن نفعل ما يتماشى معه. (تينا بروس ، 1992 : 28)

كذلك أكد فيجوتسكي Vygotsky وكولبرج Kohlberg على اعتبار أن اللعب من أهم المجالات التي ينمي فيها الطفل المبادأة والمبادرة وهو سياق يمكن خلاله تشجيع إمكانات النمو ، فاللعب مجال يظهر فيه خيال الطفل كما تخلق فيه المواقف وتتضح المقاصد والأهداف تلقائياً وتتشكل فيه خطط الحياة الحقيقية.

وقد اعتبر "فيجوتسكي" اللعب على أنه هو المجال الذي يمكن الطفل من التميز بين ما هو جسمي وما هو عقلي بفعل اللعب التخيلي، حيث يكون اللعب هو بمثابة الانطلاق إلى مملكة الحرية.

وقد أكد فيجوتسكي على ضرورة تشجيع الألعاب التخيلية ، حيث أن الكلمات والأفكار في اللعب تكون منفصلة عن الموضوعات والأفعال وهذا هو التفكير بالأشياء.

(تينا بروس ، 1992) (Kohlberg. L, 1987)

وتشير "تينا بروس" إلى أن الأطفال يلزمها الخبرات المباشرة الفعلية، كما يلزمها بيئة ثابتة مستقرة ومتسقة تتيح فرصاً متنوعة لإثراء عالم الطفل وكذلك يحتاج الأطفال إلى بيئة مساندة يتم فيها تشجيع اللعب الخيالي كما تتيح لهم فرص التأمل والتفكير. (تينا بروس ، 1992 : 90)

هكذا نجد هذا التباين الذي في اختلافه تكامل لوجهات النظر المختلفة حول الدور الذي يمكن أن يقوم به اللعب في تعليم الأطفال وهو الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى باللعب التعليمي أو اللعب الموجه فضلاً عن مناهج الأنشطة في تعليم الأطفال والتي تكون فيها أنشطة اللعب هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم.

الفصل الثالث

اللعب
والنمو المعرفي

استكشاف الموضوعات المحيطة بالطفل: Exploring Objects:

يصل الطفل إلى هذه المرحلة بعد قضاء فترة طويلة في ملاحظة الوجوه والأشخاص. في البداية يضع الأطفال كل شيء يصادفونه في الفم لأن الفم هو أكثر جزء حساس في الجسم ويساعدهم في التعرف على طبيعة كل شيء. ثم يبدؤون بعد ذلك في هز الأشياء ورميها لكي يفحصوها ويتعرفوا على طبيعتها. بهذا الأسلوب يستخدم الأطفال كل حواسهم للتعرف على خصائص كل الأشياء – ملمسها ، تركيبها ، هل هي صلبة أم لينة ، ثقيلة أم خفيفة ، الصوت الصادر عنها عند إلقاءها ، هل طعمها جيد ، هل يتغير شكلها أم تبقى صلبة وكيف تبدو من جميع الزوايا. ؟

دوام الموضوع: Object Permanence:

في البداية ، يعتقد الطفل أن الأشياء والأشخاص موجودون فقط في المكان الذي يشاهدهم فيه وبمجرد أن يختفوا من أمامه لن يظهروا مرة أخرى. نتيجة لذلك، فإن الطفل الصغير يبكي عندما تغادر والدته الغرفة لأنه يعتقد أنها لن تعود مرة أخرى. ولن يبحث عن اللعبة التي وقعت على الأرض وتدحرجت بعيداً واختفت عن نظره لأنها كما يعتقد قد اختفت إلى الأبد.

يعتبر الوصول إلى المرحلة التي يعتقد فيها الطفل ان الأشياء تستمر في الوجود حتى بعد اختفائها من أمام نظره ، حدث هام ورئيسي يدل على النمو لأنه دليل على أن الأطفال قد بدأت تنمو لديهم القدرة على تكوين المفاهيم. ونتيجة لهذا الفهم يبدأ الأطفال في البحث عن الأشياء المفقودة ، يتقبلون فكرة الغياب ، ويتذكرون الأشخاص والألعاب والتصرفات بدلاً من الاعتقاد أن كل شيء هو في جوهره جديد ويظهر لأول مرة. عندما يكون الطفل راكباً عربة الأطفال أو جالساً على كرسيه العالي ويرمي الأشياء ويرى والدته تحضرها له مرة بعد مرة يبدأ في تكوين فكرة عن استمرار وجود الأشياء. ثم ينظر بعد ذلك إلى المكان الذي تذهب إليه الألعاب ويبدأ في البحث عنها. ويتعلم الأطفال البحث عن اللعب المغطاة جزئياً وبعد ذلك المغطاة كلياً. فهم يلعبون Peek-a-boo (الاستغماية) باستخدام المنديل لأنهم يعرفون أن هناك شخصاً ما موجود حتى لو كان مختبئاً.

استكشاف الطفل للبيئة المحيطة به: Exploring the Environment:

بمجرد أن يتمكن الأطفال من الحركة تظهر لديهم الرغبة في استكشاف البيئة المحيطة بهم،

ويصلون إلى حالة من عدم القناعة والرضا بالألعاب الموجودة في صندوق الألعاب الخاص بهم. فهم يريدون أن يفتحوا ويغلقوا كل الأبواب، يفرغون محتويات الدولاب، ويصلون إلى التحف الثمينة الموجودة على الرفوف. وتتمثل أهمية هذه المرحلة في اتساع إدراك الأطفال للبيئة المحيطة بهم. فهم يكتشفون كيف تفتح الأبواب وتغلق ، ويتعلمون أن يفحصوا الأشياء نفسها ولو من زوايا مختلفة. ويلاحظون الظواهر الطبيعية مثل الضوء، الظل وصدى الصوت.

السبب والنتيجة Cause and Effect:

بمجرد أن يصل الأطفال على مرحلة اللعب بالأشياء المحيطة بهم يتعلمون أنهم لو ألقوا الشخشيخة على الأرض تحدث ضوضاء عالية أو أنهم إذا ضغطوا على كرة لينة بقبضة يدهم يسمعوا لها صوتاً مميزاً. تعتبر هذه النقاط هي بداية تعلم السببية أي علاقة السبب بالنتيجة. ومن أبسط الأمثلة على ذلك ، عندما يلعب الطفل بلعبة ويضغط على الزر ويقفز من داخلها لعبة أخرى صغيرة (حيوان مثلاً). يستغرق ذلك منه وقتاً قصيراً لكي يدرك أن قفز الحيوان من داخل اللعبة الكبيرة نتيجة مباشرة لضغطه على الزر. نتيجة لذلك يتعلم الأطفال على الأمثلة الدالة على السبب والنتيجة مثل تشغيل النور ، تشغيل جهاز التلفاز واللعب بلوحة مفاتيح الأورج.

يعتبر التعليم وفقاً لأسلوب السبب والنتيجة مهارة أساسية لأنه يقدم للأطفال الوعي بأنهم قادرون على التأثير على الأشياء الموجودة في البيئة المحيطة بهم وإنهم يعيشون في عالم يخضع إلى حد ما للسيطرة وقابل لتحكمهم فيه.

ألعاب العلاقات: Relational Play:

بعد المرحلة الفمية، هز الأشياء، إلقاءها على الأرض يستمر الأطفال في اختبار كيفية استخدام الأشياء وعلاقتها ببعضها البعض. فمثلاً يضعون ملعقة في كوب، كتلة في صندوق، كرة تحت الكرسي أو يملئون ويفرغون الأوعية. وعادة يبدأ الأطفال في إجراء مقارنات بين الأشياء ، مثلاً "هذه الكتلة كبيرة جداً ولن نستطيع وضعها" أو "هذه الكتلة يجب أن توضع في المركز وإلا ستقع من فوق قمة البرج". تعتبر هذه المقارنات بشأن الحجم ، الوزن ، المكان هي بداية التفكير الرياضي وأساس التفكير المبني على المفاهيم.

البنـــاء: Building

يتعلم الأطفال البناء عندما يلعبون بأكثر من لعبة في وقت واحد ويحاولون وضع الألعاب فوق بعضها. بداية يبني الأطفال أبراجاً بسيطة كتلاً كبيرة ويستمتعون بهدمها. ثم بعد ذلك عندما تنمو مهاراتهم الحركية ، يتعلمون البناء باستخدام كتل أصغر وقابلة للانزلاق لكي يبنوا أبراجاً أطول وكباري وأشياء أخرى مستخدمين في ذلك الكتل ، Duplo، قضبان القطار ومواد بناء أخرى موجودة حولهم. أثناء ذلك يتعلم الأطفال معلومات جديدة بشأن الوزن ، الحجم ، الأشكال والأشياء ثلاثية الأبعاد.

التطابق ، الاختيار والتسمية: Matching, Selecting and Naming :

يتعلم الأطفال المفهوم الجديد دائماً وفقاً لثلاث مراحل، التطابق، الاختيار والتسمية. أولاً، يدرك الأطفال أن الشيئين الموجودين أمامهم هما الشيء نفسه أو متشابهان (التطابق) ثم يتمكنون من الفهم الإيجابي (الاستجابة الإيجابية عندما يطلب منهم الاختيار) وأخيراً ، يتمكنون من تسمية الشيء بسرعة.

التطابق: Matching:

في البداية يتعلم الأطفال أن يضعوا الأشياء المتماثلة مع بعضها مثلاً، هذه الكرة مثل تلك الكرة وليس هذه السيارة. وعادة ما يبدأ الأطفال بالأشياء المحيطة بهم مثل الكتل الكبيرة (الحجم) ، أو صور حيوانات ثم يتعلمون صوراً أخرى. بعد ذلك ، يتمكن الأطفال من مطابقة الألوان مع بعضها ثم بعض المفاهيم مثل كبير وصغير ، طويل وقصير.

تعتبر القدرة على الملاءمة أو بمعنى آخر التعرف على أوجه التشابه والاختلاف مهارة ضرورية جداً تمهد الطريق للمهارات اللازمة لإتقان الرياضيات والقراءة.

الاختيار: Selecting:

بمجرد أن يتعلم الأطفال ملاءمة الأشياء مع بعضها ينتقلون إلى مرحلة التدقيق في الاختيار. فعلى سبيل المثال ، عندما يكون أمام الطفل عدد من الاختيارات يطلب منه الأب أن يعطيه صورة القطار أو الكتلة الزرقاء. أثناء الاختيار يتعرف الطفل على الشيء ويستجيب لمجرد سماع الاسم فقط ولكنه لا يقدر على نطقه بطريقة صحيحة.

التسمية: Naming:

تتمثل المرحلة الأخيرة في قدرة الطفل على تسمية الشيء ، الصورة أو اللون .. لذلك ، عندما يشاهد الطفل صورة السيارة يقول "سيارة" ، وهذا بالطبع يتطلب منه أن يتذكر الاسم بدقة.

التصنيف والتجميع: Sorting and Grouping:

يتعلم الأطفال أن يفحصوا مجموعة من الأشياء المحيطة بهم ويصنفوها في مجموعات تتكون من الأشياء نفسها أو أشياء متشابهة. على سبيل المثال ، عند ترتيب المنزل ربما يصنف الطفل ألعابه إلى كومة من Duplo، وكومة من قضبان القطار أو القطع الزرقاء والقطع الصفراء.

بعد ذلك ، يتمكن الأطفال من تصنيف وتجميع الأشياء وفقاً لسبب رئيسي ، فمثلاً ، يضعون كل أدوات المطبخ معاً أو كل أدوات الحمام معاً. وتستمر هذه المهارة عند الطفل فيما بعد لأنه يحتاجها لكي يرتب أشياءه التي يمتلكها ، وبيئته ، يرتب المكان الذي يعيش فيه وكل ذلك يدعم نمو عمليات التفكير والذاكرة.

المهارات قبل العددية: Pre-Numeracy Skills:

في مرحلة مبكرة يحفظ الأطفال الأعداد بدون فهم ويكررونها ولكنهم لا يدركون مفاهيم الأعداد لفترة طويلة. فهم يتعلمون أن العدد واحد معناه شيء واحد ، العدد اثنين معناه شيئين وهكذا (هذا يعني تعدد العدد واحد). بداية يتعلم الأطفال "واحد" و"اثنين" ثم "الكثير والكثير" قبل أن يتعلموا باقي الأعداد.

أيضاً يتعلم الأطفال مفاهيم بسيطة تندرج تحت قسم الرياضيات مثل كبير وصغير ، طويل وقصير ، ثقيل وخفيف ولغة الرياضيات مثل السعة والوزن ، القياس ، كبير ، أكبر ، الأكبر.

المهارات قبل القرائية: Pre-Reading Skills:

عندما ينظر الأطفال إلى الكتب يدركون أن الكتابة دائماً تحمل معنى وهذا المعنى يمكن قراءته وهو يتغير في كل مرة من مرات القراءة. بداية ينظر الأطفال إلى كتب الصور التي تثير انتباههم ثم يبدؤون الإشارة إلى صور معينة وبعد ذلك يستمعون إلى القصص البسيطة التي

يقرأها لهم الوالدان عن الصور. بعد أن يفهم الأطفال أن الصور تحمل معنى يدركون أن الكتابة أيضاً تحمل معنى مقروء ومفهوما ما وأن هذا المعنى لا يتغير في كل مرة من مرات القراءة. لذلك عندما ينظر الأطفال إلى الكتب التي اعتادوا عليها والتي قرأت لهم من قبل يتنبؤون بالأحداث ويكملون الكلمات الناقصة معتمدين على الذاكرة. أحياناً يخطئ الأطفال إذا لم تقرأ لهم الكتاب بالأسلوب نفسه في كل مرة.

تمثل القدرة على ملاءمة وتذكر أشكال الحروف المظهر الأساسي الثاني. فالأطفال يتعلمون التعرف على الصور وأوجه التشابه والاختلاف أولاً ، ثم ينتقلون إلى ملاءمة الرموز وأخيراً الحروف. تعد الكلمات الأولى التي يتعرف عليها الأطفال هي أكثر الكلمات المألوفة لديهم مثل أسمائهم ، وأسماء أفراد العائلة التي تصل إلى مسامعه مثل الألقاب أو يشاهدونها في الكروت واللافتات والكتب.

المهارات قبل الكتابة: Pre-Writing Skills:

يعتبر كلٌ من الرسم والكتابة مهارات معقدة حيث تحتاج إلى مهارة بدنية يصاحبها فهم إدراكي. إن الطفل لكي يرسم لا يحتاج فقط إلى تحكم عضلي ومهارة لكي يرسم خطاً ولكنه يحتاج أيضاً أن يفهم العلاقة بين القلم والورقة ويدرك أن هذا الخط المرسوم ممكن أن يمثل فكرة ما.

في البداية، يخطط الأطفال تلقائياً بالقلم قبل أن يدركوا معنى هذه العلامات التي يكتبونها. وبعد ذلك ، يرسمون بإرادتهم خطوطاً رأسية وأفقية نقط ثم دوائر. يبدأ الأطفال التحكم في حركاتهم وينظرون إلى ما يرسمونه ويدركون أن بإمكانهم التحكم في العلامات التي يرسمونها. إن التتابع المعتاد للعلامات التي يرسمها الأطفال يوضح كالتالي:

| — O + \ / Δ ×

يتعلم الأطفال أن هناك سببين لرسم هذه العلامات: الأول ، أن يرسموا أشكالاً مثل علامة × أو مثلث أو مربع وتمتد هذه الأشكال لتصبح صوراً، والثاني أن يرسموا حروفاً مثل أ ، ب ، ث التي يستخدمونها في التخاطب. يبدأ الأطفال في تقليد رسم الرموز البسيطة مثل × ، . ، T، H، V، O ويرسمون صوراً بسيطة للأشخاص والمنازل.

النمو المتوازي Parallel Development:

الذاكرة: Memory:

من المحتمل أن يتمكن الأطفال من تذكر بعض الأشياء منذ الميلاد لأنهم يتذكرون منذ الصغر صوت والدتهم ويتعرفون على وجهها وابتسامتها. يعتمد الأطفال على التلميحات لأنها تذكرهم بما يحدث، فمثلاً، يتذكرون أن صوت صنبور المياه المفتوح يشير إلى الحمام. وعندما ينمو الأطفال تنمو ذاكرتهم ويتذكرون الخبرات والأشياء حيث لا تبدو لهم جديدة في كل مرة. فيتذكر الأطفال من هم الأشخاص، ما هي وظيفة الأشياء المختلفة ، كيف يؤدون أعمالاً معينة.

تنمو الذاكرة تدريجياً بمجرد أن تتكون في أذهان الأطفال فكرة دوام الأشياء. بداية يتذكر الأطفال الأشخاص أو الأشياء بالمكان الذي يشاهدونهم فيه بالرغم من أنهم ممكن أن يقابلوا شخص ما يعرفوه في مكان جديد ، فمثلاً ربما يستغرق الطفل وقتاً لكي يتوصل إلى معرفة أن التي أمامه هي جدته إذا شاهدها واقفة مع المجموعة التي يلعب معها بدلاً من أن يشاهدها في منزلها. بعد هذه المرحلة يتذكر الأطفال الأعمال الروتينية التي لها تأثير خاص عليهم.

يعتبر تطور مهارات التذكر أمراً هاماً جداً ليس فقط للمهارات الادراكية مثل القراءة والكتابة ولكن أيضاً للمهارات اللغوية.

مدى الانتباه: Attention Span:

يعاني الأطفال من عجز في مدى الانتباه لديهم ويتشتتون بسهولة. فعندما يسمع الأطفال أصواتاً جذابة ، يشاهدون ألعاباً مختلفة أو عندما يتحرك الأشخاص من حولهم يتحول اهتمامهم بسرعة من نشاط لآخر. بمرور الوقت يتعلم الأطفال الاستمرار في أنشطتهم ولا يهتمون بما يحدث حولهم حتى لا يتشتت انتباههم. لفترة من الوقت يصمم الأطفال على أداء الأنشطة التي يقومون بها ويركزون فيها. ثم تنمو لديهم القدرة على الاستجابة لعديد من المواقف في الوقت نفسه، فمثلاً ، في منتصف اللعب يتلقى الأطفال تعليمات لفظية من المحيطين بهم ويستمرون في اللعب بدون توقف.

مفهوم الوقت: Concept of Time:

يتكون في البداية مفهوم واحد لدى الأطفال وهو "هنا والآن" ويريدون تنفيذ كل طلباتهم

ورغباتهم على الفور. مع ذلك ، ينمو لدى الأطفال إدراك لتتابع الأحداث "سوف نذهب إلى المحلات ثم نذهب إلى الملعب". ويتعلمون مفاهيم الوقت الحاضر، المستقبل، الماضي وفقاً لهذا الترتيب: اليوم ، بعد ذلك غداً وأخيراً الأمس.

اللعب التخيلي: Imaginative Play:

يبدأ اللعب التخيلي عندما يستخدم الأطفال ألعابهم استخداماً يعبر عن أفكار خيالية تفوق الغرض الذي صممت من أجله هذه الألعاب. بالرغم من تعدد النظريات الأكاديمية المختلفة بشأن اللعب التخيلي فهو يحتل مكانة هامة في تطور أداء الطفل. فمن الضروري أن يمارس الأطفال المهارات المختلفة وهم متحررون من الخوف ومن الفشل. ويستطيعون تجريب أفكار جديدة ويطورون فهمهم للعالم من حولهم ، للمواقف الاجتماعية وللعلاقات الإنسانية (من هذا المنطلق يعمل منهج العلاج باستخدام اللعب للأطفال الذين تعرضوا للإيذاء الجسدي). إن اللعب التخيلي ينمي قدرة الأطفال على التفكير التجريدي الذي ينمي التطور اللغوي والمهارات المعرفية التابعة له فمثلاً يتخيل الطفل أن هذا الصندوق قارب وهذه العصا مجداف. وأيضاً يساعد اللعب التخيلي الأطفال أن يمارسوا الكلام. كثيراً ما يردد الأطفال على ألسنتهم كلمات الآباء عندما يريدون توبيخ طفل مشاكس أو يتظاهرون بدور الأم عندما تعاتب زوجها على تأخره في العمل. عادة يبدأ الأطفال باكتشاف خصائص الألعاب ، فأي طفل صغير في مرحلة متقدمة من مراحل النمو يضع السيارة اللعبة في فمه ، يرميها على الأرض ، يهزها .. الخ. بعد ذلك يفهم الطفل وظيفة هذه اللعبة ويلعب بها بالطريقة الملائمة ، فمثلاً ، يدفع السيارة اللعبة للأمام لتسير على الأرض. ويصل الطفل إلى مرحلة اللعب التخيلي عندما يكون عنده سيارات لعبة ويجعلهم يصطدمون بعنف قائلاً "اصطدام".

يبدأ الطفل اللعب التخيلي بمفرده ويجب ألاّ يساعده فيه طفل آخر أو شخص بالغ. على سبيل المثال ، الطفل البالغ يجعل السيارة تسير على امتداد طريق طويل ويقلده الطفل الصغير في ذلك ، أو ربما يقترح الطفل البالغ أن يملأ السيارة وقوداً ويوافقه الطفل الصغير على ذلك. في هذه الحالة لا يبدي الطفل القدرة على اللعب التخيلي ولكن فقط القدرة على تقليد وفهم التعليمات اللفظية.

يتخذ اللعب التخيلي كل الأشكال ، كأن يلعب الأطفال مستخدمين عناصر تساعدهم على التمثيل مثل الشرب من كوب خالٍ أو يمثلون أدواراً شاهدوا الآخرين يؤدونها مثل ساعي البريد أو البائع. بدلاً من ذلك ، فهم يستبدلون شيئاً بشيء آخر فمثلاً يعتبرون العصا طائرة أو خيط الخرز عبارة عن يرقات الفراش ، أو يستخدمون Duplo وأدوات بناء أخرى ليبنوا بها منازل، سيارات أو أشخاص.

الألعاب والأنشطة: Games and Activities

دلائل عامة: General Guidelines

امنح طفلك فرصاً كثيرة لكي يستكشف ويختبر ما حوله ليكون مبدعاً في تفاعله مع الأشياء والألعاب المحيطة به مهما كانت مرحلة نموه. إن الطفل يحتاج إلى ممارسة ما يتعلمه باستخدام ما يمكن استخدامه من الخامات المختلفة في بيئات مختلفة لكي يفهم حقيقة ما يفعله ولماذا يحدث. على سبيل المثال ، ابنِ لطفلك أبراجاً مستخدماً مكعبات خشبية ، كؤوس كبيرة براميل ، مكعبات لينة ، علب الطماطم ، ... الخ. استخدم المكعبات المستطيلة لأداء هذا النشاط في حجرة الجلوس ، الإسفنج في الحمام وأواني الزرع في الحديقة.

اسمح لطفلك أن يلعب مستخدماً كلاً من الطريقة الصحيحة والخاطئة لأن ذلك هو السبيل لكي يتعلم. إذا امسك طفلك الجاروف بالمقلوب وحاول أن يحفر في الرمل اجعله يرى ما سيحدث بدلاً من إصرارك على أن تجعله يمسكه بطريقة صحيحة. لا تجعل تدخلك وإشرافك زائد عن الحد.

النمو الزمني: Chronological Development

المحاكاة : Copying

من المستحيل أن تجعل طفلك يقلدك إذا لم يكن يرغب في ذلك أو إذا لم تكن قادراً على جذب انتباهه. يجب أن تبدأ أنت بتقليده هو وبمجرد إدراكه لهذه المتعة سوف يقلدك ويكرر بذلك تصرفاته الأولى. قلّد أي أصوات يصدرها طفلك مثل عبارات التودد أو الإيماءات. قلّد إيماءاته أو تعبيرات وجهه مثل الابتسام أو العبوس. إذا هز طفلك الشخشيخة ، وضع أحجاراً في دلو أو رمى ألعابه قلّد تصرفاته وأيضاً قلّد تصرفاته في اللعب التلقائي الذي يؤديه. ويجب عليك أن تقلده بتكرار لأنك لن تتأكد من النجاح إلا في الوقت الذي تجد طفلك يقلدك أنت.

ذات مرة في ليلة عيد الميلاد ، كان جميع الأحفاد والأبناء مجتمعين وقلدنا جميعاً شارلوت Charlotte عندما كانت ترفع يدها في أوقات الطعام. كان مشهد جميع الأشخاص المحيطين بها وهم يقلدونها مضحكاً جداً وقد قامت هي برفع يدها بطريقة لا نهائية لكي تجذب انتباهنا وتجعلنا نقلدها. لقد كان ذلك خطوة رئيسية على الطريق.

وهناك العديد من القصائد الغنائية التي تستطيع أن تستخدمها عندما تحاول تعليم طفلك تقليد الإيماءات.

- استخدم أسلوب Simon وأنت تعلم طفلك التقليد. فمثلاً ، سيمون تقول ضع يدك على رأسك وابتسم وهكذا.

- شاهد شرائط فيديو للقصائد الغنائية الخاصة بمرحلة الحضانة مع طفلك وأدِّ الحركات معه.
- غالباً ما يفضل الأطفال "الأنشطة الحقيقية" عن "الأنشطة التمثيلية" لذلك يعتبر أداء الأعمال المنزلية وسيلة جيدة لجعل طفلك يقلدك. فإذا كنت تنظف الغبار قدم له منفضة وأيضاً قدم له قطعة قماش لكي ينظف المنضدة ، قدم له جاروفاً وفرشاة لكي يساعدك في كنس الأرض ومن الممكن أيضاً أن يساعدك في تفريغ سلة الغسيل ووضع الغسيل في غسالة الملابس.
- انظر في المرآة واصنع تعبيرات بوجهك وأصواتاً مختلفة وانتظر هل سيقلدك طفلك.
- حاول مستخدماً أسلوب "يد على يد" أن تجعل طفلك يقلدك. ابدأ في ذلك وارشد طفلك قائلاً له "اختار مكعب وضعه في الصندوق". بعد تكرار ذلك لعدد من المرات وعندما تشعر أن طفلك بدأ يتعاون معك، ضع يدك على معصم يده. وعندما تشعر أنه أدرك المطلوب منه أن يفعله ضع يدك على كوعه لكي تحثه بدرجة بسيطة. أخيراً ربما يحتاج إلى لمسة لذراعه فقط قبل أن يصبح قادراً على إكمال النشاط المطلوب أدائه بمفرده.

استكشاف الأشياء: Exploring Objects

يحتاج الأطفال فرصاً كثيرة لكي يستكشفوا ويختبروا خلالها الأشياء المختلفة والمتنوعة المحيطة بهم. إذا كان طفلك يتمتع بحرية الوصول إلى أشياء متنوعة وكثيرة تستطيع أن تجذب انتابه للشيء الذي يثيره على وجه الخصوص. تستطيع أيضاً أن تمنحه الفرصة لكي يعمم المهارات ، يصنع مقارنات وينمي الفهم لديه.

- لا تركز فقط على الألعاب الموجودة في صندوق اللعب ولكن استخدم ألعاباً أخرى ذات خامات ، أشكال ، ألوان ، وصفات شيقة ومختلفة يستطيع طفلك أن يستكشفها ويفحصها.
- ابحث في المنزل عن الأشياء اليومية مثل قطع من الصناديق وأوعية المطبخ ، خامات وأدوات مختلفة.
- املأ الأوعية أرز ، مكرونة ، وحبوب لكي تصنع شخشيخة لطفلك أو املأ الزجاجات البلاستيك بأغطية ملونة ، بلي ، عملات معدنية أو ماء لكي تصنع منها شخشيخة.
- ضع البكرات المستخدمة للف الشعر على قطعة من اللباد وعند تحريكها تصنع صوتاً يثير انتباه الطفل.
- امنح طفلك الفرصة لكي يلعب بألعاب ذات خامات مختلفة. تستطيع شراء بعض الألعاب ذات خامات مختلفة ومتداخلة مع بعضها أو تصنعها بنفسك. فمثلاً اصنع صندوقاً أو صينية باستخدام خامات مختلفة مثل ورق السفرة، أنسجة (قطيفة - جلد)، معدن، شمع ، خشب ، ورق.
- قدم لطفلك ألعاباً تصدر ضوءاً أو أصواتاً لأن معظم الأطفال يفضلونها.
- استخدم أي من الألعاب أو الأشياء التي ذكرت في الفصل السادس.

تتبع المهديات: Picking up on Cues:

- قدم لطفلك التعليمات كلما أمكنك لكي يعرف ما يحدث حوله ويبدأ في التعرف على أسلوب الحياة ويدرك كيف يسير العالم من حوله.
- استخدم لغة بسيطة لتحذير طفلك. ومن الأفضل أن تستخدم كلمات التحذير نفسها في كل مرة.

- استخدم أسلوباً غير لفظي على سبيل المثال، ضع طفلك في الحمام وبذلك يسمع صوت المياه الجارية التي سوف يستحم بها، جهز الحقائب البلاستيكية اللازمة للتسوق مع طفلك، هز سكاكين المائدة لكي تصدر ضوضاء تدل على أن ذلك هو موعد الطعام.
- تستطيع أن تلعب بعض الموسيقا قبل نهاية النشاط الذي تؤديه مع طفلك بدقائق لكي يدرك أن هذا هو وقت ترتيب الألعاب التي كان يستخدمها.

دوام الأشياء: Object Permanence

- العب مع طفلك لعبة الاستغماية باستخدام لعبة أو دب يحبه. بداية غطِّ جزء من اللعب بقطعة قماش واسأل أين الدب؟ وبعد ذلك ارفع قطعة القماش عنها. انتظر حتى يجدها طفلك وعندما يتمكن من ذلك انتقل لمرحلة أخرى وغطِّ اللعبة بالتدريج حتى تغطيها كلها.
- اخفِ الألعاب عن طفلك تحت الأواني، الكؤوس أو الأوعية الكبيرة وبعد ذلك أظهرها حتى يستطيع طفلك أن يجدها. بداية استخدم أوعية شفافة وانتقل بعد ذلك إلى الأوعية الملونة.
- عندما يكون طفلك جالساً في كرسيه العالي امسك لعبة تصدر صوتاً (مثلاً شخشيخة أو جرس) تحت الصينية الموجودة ضمن أجزاء الكرسي وحركها من جانب لآخر حتى يتتبع طفلك الصوت ويحاول أن يقوم من مكانه ليعرف مصدر الصوت فيصل إليه في النهاية.
- إذا بدأ طفلك في إلقاء الأشياء وهو راكب عربة الأطفال أو الكرسي العالي أحضر له دائماً ما يلقيه لكي يدرك أن الأشياء تستمر في الوجود حتى لو لم يتمكن من رؤيتها.
- العب معه باستخدام البلي، والسيارات، والكرات واجعلها تتدحرج في أنابيب واجعله يدرك أن الألعاب بعد أن تدخل الأنبوبة من طرف تظهر من الطرف الآخر مرة أخرى أي أن الألعاب موجودة.
- اجعله يشاهدك في الملاهي عندما تدخل النفق وتختفي عن نظره ثم تعاود الظهور مرة أخرى.
- العب مع طفلك لعبة Peek-a-boo كثيراً مستخدماً قطعة قماش أو يدك لكي تخفي وجهك. انظر أيضاً الفصل الرابع.
- إذا كان طفلك يعاني من إعاقة بصرية، ضع الألعاب بحيث تكون بعيدة عنه وبعد ذلك

ساعده لكي يصل إليها ويدرك بالتدريج أن الألعاب موجودة حتى لو لم يكن قادراً على الوصول إليها.

استكشاف البيئة: Exploring the Environment

يحتاج الأطفال إتاحة الفرصة لهم لكي يستكشفوا البيئات المختلفة وغير المعتادة. عندما يصبح الأطفال قادرين على الحركة يستطيعون أن يتقلبوا في السرير أو يخططوا للوصول إلى أماكن جديدة عليهم، كما يدركون أن صدى الصوت يختلف تحت المنضدة أو خلف الكنبة، يتحسسوا خامات الأرضية المختلفة، ويشمون روائح الغرفة المختلفة ويلاحظون أنواع الإضاءة المختلفة والظل تحت شجرة أو ظل شيء آخر متحرك يمر بهم. ولكن إذا كان طفلك يعاني من إعاقة حركية ربما يحتاج مساعدتك لكي يختبر هذه الأشياء المختلفة.

ضع طفلك في أماكن مختلفة ومتنوعة. فبدلاً من أن تضعه على سجادة في منتصف الحجرة ضعه في أجزاء مختلفة من الحجرة ، تحت الشباك ، تحت المنضدة ، في ركن الحجرة. أيضاً اجعل طفلك ينام في أماكن مختلفة وغير المكان الذي تضع فيه كرسيه العالي أثناء وجبات الطعام. وتستطيع أيضاً أن تأخذ طفلك معك وتتجول به في أرجاء المنزل لكي تمنحه الفرصة لكي يختبر الحجرات على اختلافها.

السبب والنتيجة: Cause and Effect

تأكد أنك تستخدم ألعابا تحتاج لتشغيلها لمسة خفيفة جداً من اليد إذا كان طفلك يعاني من عجز في فهم السبب والنتيجة يصاحبه ضعف في المهارات البدنية. إن كثيراً من الألعاب التي لها سوستة وتقفز من داخل العلبة يكون لها زر صلب وتحتاج من الطفل أن يضغط عليها بقوة حاول تطبيق الأفكار التالية لاستخدام الألعاب التي توضح أسلوب السبب والنتيجة:

- استخدم عفريت العلبة Jack-in-the-boxes.
- إن الألعاب التي تقفز من داخل العلبة يكون لها زر منزلق وقابل للدوران.
- استخدم أزراراً وحلي صغيرة لكي تثير الطفل ويتعلم أن يضغط ويدفع.
- استخدم كتباً لها أزرار عند الضغط عليها تصدر أضواء أو موسيقا أو كليهما.
- استخدم الكتب التي يتدلى من أطرافها أجزاء أخرى.

- استخدم لوحات المفاتيح وكاسيت لتشغيل شرائط للأطفال.
- ألعاب كمبيوتر للأطفال.
- حاول أن تستخدم ألعاباً لها أزرار ويصدر عنها ضوء إذا كان طفلك يعاني من إعاقة بصرية.

استخدمنا أسلوباً آخر أكثر ذكاء ولكنه أثبت نجاحه: طلينا أحد أزرار ذاكرة الهاتف بطلاء أظافر أحمر وأصبحت Natasha "ناتاشا" الآن قادرة على أن تضغط الزر وتتصل هاتفياً بجدتها.

ألعاب العلاقات: Relational Play:

عندما يتاح للأطفال فرصاً كثيرة لكي يلعبوا بأشياء مختلفة يتعلمون كيف يكون لشيء ما علاقة بشيء آخر ويتعلمون أيضاً أن يصدروا أحكاماً على حجم الأشياء ووزنها المترتب على هذه العلاقة.

وضع شيء على شيء آخر: Placing one object on another:

اجعل طفلك يضع شيئاً صغيراً بعض الشيء فوق شيء أكبر منه واجعل أنت الأشياء هذه تقع على الأرض محدثة ضوضاء وإثارة للطفل. بعد ذلك قدم لطفلك كل أنواع الأشياء المختلفة لكي يتعلم أن يضع الأشياء فوق بعضها وليس على الأطراف ، وأن يستخدم الكتل الكبيرة والكؤوس في القاع والأشياء الصغيرة على القمة.

وضع شيء في شيء آخر: Placing one object in another

- استخدم أشياء صغيرة وسهل التحكم فيها يدوياً ووعاء كبير مثل علبة كيك. عندما تضع الشيء في العلبة اجعل العلبة تدور وبذلك يسمع طفلك صوتاً مثل الشخشيخة. بعد ذلك قدم لطفلك وعاءً صغيرة وله فتحة صغيرة وشجعه أن ينقل الأشياء من الوعاء الكبير الى الوعاء الصغير.
- استخدم صناديق ذات أشكال مختلفة ، إذا كان من الصعب عليك صناعة الصناديق ولصقها استخدم علباً لها غطاء بلاستيك مثل علب المربى ، القهوة أو علب اللبن الصناعي. اصنع فتحة في أعلى العلبة لكي يضع فيها الطفل كرة بنج بونج أو أشياء أخرى صغيرة.

دحرجة الأشياء وانزلاقها: Rolling and Sliding

اجعل طفلك يلعب ويدحرج البلي، السيارات والكرات أسفل المنحدرات والمنزلقات أو باستخدام الأنابيب. أو امسك بيدك كتاباً واجعله مائلاً بزاوية واجعل الأشياء تتدحرج عليها. يمكنك أيضاً أن تجعل فوطة المطبخ على شكل أنبوبة ، وأن تزيد وتقلل من زاوية المنحدر لكي تسرع من سقوط الكرة.

تحرك الأشياء بدون لمسها: Moving objects without touching them

- ضع كتلاً فوق بعضها على الأرض وبمجرد أن تضغط على آخر كتلة وضعتها سوف يقع على الأرض. ويمكنك أن تمسك بكل يد سيارة وتجعلها في مواجهة بعضها البعض فتصدم.
- شجع طفلك أن يسحب السيارات والحيوانات اللعبة في الاتجاه الذي يسير فيه ويمكنك أن تربط له لعبة يحبها بخيط وتجعله يسحبها من الخيط.
- ضع كأساً به شراب على قطعة من الورق بحيث يكون بعيد المنال بالنسبة للطفل واسحب الورقة في اتجاهك لكي يرى طفلك أن الأشياء تتحرك بدون لمسها.

البناء: Building

- بدلاً من بناء الأبراج فقط ابنِ أشكالاً أخرى مثل حوائط ، كباري ومنازل.
- لتطبيق الأفكار السابقة الخاصة بـ "وضع شيء على شيء" استخدم خامات مركبة مثل

Duplo، Stickle Bricks، ومكعبات ذات أشكال مختلفة مثل الاسطوانات والمستطيلات وأيضاً المربعات.

- ضع قضبان القطار معاً لكي تصنع تصميمات مختلفة.

التطابق، الاختيار والتسمية: Matching, Selecting and Naming

يبدأ الأطفال ملاءمة الأشياء الحقيقية مع بعضها وبعد ذلك ينتقلون إلى الصور، ثم المفاهيم المجردة مثل اللون والحجم. تعتبر خطوة هامة للأطفال أن يتمكنوا من تحديد أوجه التشابه والاختلاف الدقيقة لكي تفيدهم بعد ذلك في مهارات القراءة وتعلم الرياضيات. ساعد طفلك على التفكير في التشابه بين حرفي (ب ، ت) .

مطابقة الأشياء الحقيقية: Matching Real Objects

ابدأ باستخدام مجموعتين من ثلاثة أشياء مألوفة بالنسبة للطفل. ضع المجموعة المكونة من ثلاثة عناصر أمام طفلك وقدم له المجموعة الثانية ممسكاً كل شيء على حدة واجعله يضع كل شيء بجانب الذي يشبهه. فمثلاً ضع تفاحة ، ملعقة ومكعب أمام طفلك ، وضع الملعقة الثانية بجانب الملعقة الأولى. ثم قدم له التفاحة وانتظر هل سيضعها بجانب التفاحة الأولى وأخيراً قدم له المكعب. وتستطيع أن تغير الأشياء المستخدمة كلما لاحظت مدى تقدم طفلك.

مطابقة الصور: Matching Pictures

باستخدام الطريقة السابقة نفسها، جهز مجموعتين من الصور البسيطة. ابدأ باستخدام ثلاث صور واضحة للأنشطة اليومية ليقوم طفلك بملاءمتهم ووضع كل صورة فوق التي تشبهها. ثم جرب بعد ذلك صوراً أكثر تعقيداً. تستطيع أن تنتقل بعد ذلك إلى الرسوم التخطيطية التي تعلم الأطفال رسم الخطوط وتستخدم لقطعة فوتوغرافية أو كروت Lottoأو صوراً من الكتاب نفسه. فيما بعد تستطيع أن ترسم خطوطاً خاصة بك.

مطابقة الأشكال: Matching Shapes

شجع طفلك أن يطابق الأشكال ويتعلم أن يضع الكرة في الفتحة الدائرية والمكعب في الفتحة المربعة. استخدم صناديق بسيطة ملصقة أو لوحة الألغاز الخشبية لكي تلائم الأشكال مثل الدوائر والمربعات ، المثلثات والشكل البيضاوي. سينجح الطفل في تعلم هذه المهارة في البداية بسبب المحاولة والخطأ عندما يحاول أن يضع الشكل الذي في يده في كل فتحة حتى

يجد الفتحة المناسبة ولاشك أنه سيحتاج الكثير من المساعدة. بالتدريج ، يتعلم الطفل أن يتعرف على الأشكال بداية من الدائرة ثم المربعات ، المثلثات والنجوم.

مطابقة الرموز: Matching Symbols

بدلاً من مطابقة الصور تستطيع أن ترسم رموزاً بسيطة على ورقة مثل دائرة ، علامة × ونجمة وتطلب من طفلك أن يلائم ويوصل الأشكال المتشابهة.

مطابقة الألوان: Matching Colors

في البداية استخدم مع طفلك الألوان الأحمر والأصفر لأنها أسهل الألوان بالنسبة للأطفال ثم انتقل بعد ذلك إلى الأزرق والأخضر. ثم قدّم له باقي الألوان بعد ذلك.

احضر حقيبة أو سلة حمراء أو صفراء اللون وتجول في أنحاء المنزل واجمع أي شيء أحمر أو أصفر اللون وضعه في الحقيبة. تعتبر الحقائب الشبكية المستخدمة لحفظ الليمون والبرتقال مفيدة لهذا الغرض.

لكي يتعلم طفلك ملاءمة الألوان جرّب معه ألعاباً مختلفة - ابنِ أبراجاً حمراء أو صفراء، قدم له قطعاً من الورق أو مكعبات حمراء وصفراء وضع الأشياء الصغيرة الملونة باللون الأحمر في سلة حمراء وهكذا.

مطابقة الأحجام: Matching Sizes:

ابدأ مع طفلك مستخدماً المفاهيم، كبير وصغير، واجعل الفرق في الحجم واضح جداً لتوضيح الفرق بين الأحجام استخدم أواني الطعام ، ملاعق وأوعية.

الاختيار والتسمية: Selecting and Naming:

بمجرد أن يتمكن طفلك من مطابقة الأشياء بنجاح ، اطلب منه أن يحضر لك شيئاً من الألعاب الموجودة أمامه. فمثلاً ، ضع أمامه سيارة لعبة ، كتاب وفنجان واطلب منه أن يحضر لك الفنجان. مارس المهارة نفسها مع طفلك مستخدماً الصور، الألوان، الأشكال والأحجام. تخيل أنك تقوم بالتسوق معه من السوبر ماركت واطلب منه الشيء وهو يعطيه لك.

في النهاية ، عندما يتمكن طفلك من اختيار الأشياء ، اجعله يقول أسماء الأشياء ، الصور ، الأشكال ... الخ.

التصنيف والتجميع: Sorting and Grouping

شجع طفلك أن:

- يصنف الألعاب عندما تقوم أنت بترتيب المنزل ، يضع Duplo في صندوق والكتب في صندوق آخر.
- يضع السكاكين ، الشوك والملاعق كل مجموعة على حدة بعد غسيل الأطباق ، ينظف أزرار الملابس أو الخرز.
- يصنف أشياء أخرى متشابهة لكي ينظر إليها بدقة مثل القواقع مختلفة الأشكال ، أوراق الشجر وأجزاء Jigsaw- .Puzzles
- يضع الأشياء المكونة من جزأين مع بعضها مثلاً ، فنجان وطبق ، سكينة وشوكة ، الجوارب والحذاء وقبعة رأس وإيشارب.
- يجمع الأشياء أو صور الأشياء التي تستخدم للغرض نفسه، فمثلاً ، يفصل أدوات الطهي عن أشياء الحمام أو يفصل الألعاب بعيداً عن الملابس.

المهارات قبل العددية: Pre-Numeracy Skills

التسلسل: Sequencing

تشجع الألعاب التالية الأطفال على أن يتعرفوا على النماذج ويكرروها لأنها هامة جداً لمادة الحساب.

استخدم خرزاً أو مكعبات، ولكن ابدأ أولاً بالنماذج السهلة مستخدماً لونين منها، ثم قدم لطفلك ألواناً أخرى منها وأحجام متنوعة. اصنع نموذجاً من الخرز، الأزرار، أو المكعبات واجعل طفلك يقوم بالمطابقة وفقاً للون، الحجم والشكل. اطلب من الطفل أن يكمل هذا النموذج.

مطابقة شيء مع شيء آخر: One-to-one matching

شجع طفلك أن:

- يرتب المائدة لطعام الغداء فيضع شوكة وسكينة أو ملعقة في طبق لكل فرد. وأيضاً اجعله يرتب المائدة لحفلة شاي للدب Teddy Bear.
- ارسم صورة واجعل طفلك يوصل الأشياء التي لها علاقة مع بعضها مثلاً ، سكينة وشوكة، كلب وطعام الغداء الخاص به ، الحيوانات وصغارها.
- يوزع الأشياء مثل الألعاب أو الطعام في أوقات الوجبات "واحدة لـ Robert، واحدة لـ Peter".
- يضع شيء في شيء مثل ملعقة في فنجان أو كرة في وعاء كبير.

فهم الطفل لتوحد العدد واحد: Oneness of One""Understanding the

قم بعد أشياء حقيقية وطبيعية أمام طفلك. امسك الأشياء بيدك وأنت تقوم بعدها : واحد ، اثنين ، ... الخ. ويجب أن تبدأ بواحد ، اثنين. استخدم لذلك أشياء يستطيع طفلك أن يمسكها بيده مثل المكعبات ، الكرات ، كرات البلي ، الأحذية ، الجوارب أو قطع البسكويت.

عندما تلعب مع طفلك اطلب منه أن يحضر لك شيئاً أو شيئين. مثلاً ، إذا كنتم تلعبون Duplo اطلب منه أن يحضر لك قطعتين ، ثم قطعة ثم قطعتين وهكذا.

إدراك الشكل والحجم: Understanding Shape and Size

العب مع طفلك ألعاباً تؤكد له مفاهيم كبير وصغير ، طويل وقصير خفيف وثقيل ، الكثير والقليل ، ومملوء وفارغ. ويعتبر استخدام كلمات ماء ورمل (مبتل وجاف) هاماً ومفيداً لمثل هذه المفاهيم. ويوجد الكثير من الكتب التي توضح هذه المفاهيم.

الأغاني التي تعلم الطفل الأعداد: Counting Rhymes

غنّ لطفلك كل أنواع الأغاني لكي يتعلم الأعداد وتسلسلها.

المهارات قبل القرائية: Pre-Reading Skills

يجب أن تنمي لدى طفلك الاهتمام بالكتب قبل أي شيء وتقضي معه وقتاً تستمتعون فيه

سوياً بالكتب. قدم له أولاً كتب الصور اللامعة، الواضحة والبسيطة التي تضم صوراً مألوفة للأشياء، الحيوانات والأشخاص. يجب أن يتعلم الأطفال أن يمسكوا الكتب بالطريقة الصحيحة ويفتحوها من اليمين إلى اليسار. ثم انتقل بعد ذلك إلى كتب القصص البسيطة التي يؤدي فيها الأشخاص حركات في الصور مثل ما يفعله الناس كل يوم كالطعام، الشراب، الاستحمام أو التسوق لكي يدرك الطفل أن هناك تتابع للأحداث.

- اجعل طفلك يحدد صورة معينة في كتاب أو يختار كتاب معين.
- شجع طفلك على التفاعل مع الكتاب، على سبيل المثال، تظاهر أنك تأكل الطعام الموجود في الصورة، تقبل الدمية، تقطع الكعكة بالسكينة أو تربت على ظهر الكلب.
- يحتاج الأطفال أن يتعلموا أن الكتابة لها معنى. حاول أن توضح لطفلك أنك تقرأ الكلمات الموجودة في الكتب، في الكروت، على اللافتات وفي قوائم المشتريات.
- تنمي القصائد الغنائية والإيقاعات لغة الطفل ومهارات القراءة لذلك يجب أن تغني للطفل كثيراً من الأغاني والقصائد الغنائية الخاصة بمرحلة الحضانة والروضة. يجب أيضاً أن تدرب طفلك أن يكمل الكلمات الناقصة في الأغنية أو يتنبأ بما سوف يحدث بعد ذلك.
- استخدم الألغاز التي يعتمد حلها على تحديد الاختلافات حيث يحتاج طفلك إلى توضيح الاختلافات بين مجموعتين من الصور.

تعتبر كل مهارات الملاءمة السابق ذكرها ضرورية جداً. يحتاج الأطفال أن يتمتعوا إلى حد ما بالقدرة على التمييز البصري ذي التفاصيل لكي يفرقوا بين الحروف. تستطيع أن تجعل طفلك يلائم الحروف، الأعداد والكلمات بمجرد أن يتمكن من ملاءمة الرموز.

- اكتب كلمتين مثل "سيارة" و"تلفاز" على كروت وقدم لطفلك كرتاً آخر عليه كلمة "تلفاز" حتى يلائمه مع أحد الكروت السابقة.
- لكي يشاهد طفلك الكتابة والأسماء في كل مكان حوله بالمنزل اكتب الأسماء والصقها على أبواب الحجرات، على ورقة بين الصورة والبرواز، على أي عصا أو عمود في المنزل. من المؤكد أن يكون اسمه وأسماء أفراد أسرته هم أول الكلمات التي يتعرف عليها.
- كوّن ألبوم صور لأفراد العائلة واكتب اسم كل شخص بجوار صورته. تستطيع أن تلعب مع

طفلك مطابقة الصور بأن تكتب الأسماء على كروت أخرى وتجعل طفلك يلائم الكلمة مع الكلمة أو الصورة. ثم غطِّ الصورة واجعل طفلك يلائم الكلمة مع الكلمة فقط. في النهاية اجعل طفلك يلائم الكلمة مع الصورة فقط.

- لكي تلعب مع طفلك مطابقة الأشياء أو يحضر لك الشيء بنفسه الصق على كل شيء ورقة مكتوباً عليها اسمه. على سبيل المثال ، الصق على الباب ، التلفاز ، الكرسي والدب ورقة تدل على اسم كل منها وقدم لطفلك ورقة مكتوباً عليها اسم أي شيء من الأشياء السابقة يجب عليه أن يضعها بجوار الورقة الأولى. بدلاً من ذلك حتى تستطيع أن تطلب منه أن يحضر الورقة المشابهة للورقة التي في يده.

يجب أن تمارس مع طفلك الألعاب التي سيرد ذكرها تباعاً في قسم الذاكرة لأن تنمية الذاكرة يساعد على تنمية المهارات قبل القرائية.

المهارات قبل الكتابية: Pre-Writing Skills

تستطيع أن تلعب مع طفلك ألعاباً تنمي لديه الدقة والقدرة على توصيل النقاط المرسومة لتكون شكلاً في النهاية بمجرد أن يبدأ في رسم علامات على الورق.

- اجعل طفلك يلعب ويتتبع مسار السيارة في طريقها على خريطة للطريق أو السجادة المفروشة على الأرض ويستخدم القطار ويجعله يمشي على القضبان حتى نهاية الرحلة.
- قدم لطفلك ألعاباً مزودة بخرز موضوعة على أسلاك حيث يستطيع تحريك الخرز على امتداد السلك من ناحية لأخرى.
- ارسم نماذج وأشكالاً على الرمال وشجع طفلك أن يقلدك.
- ارسم صورتين على قطعة من الورق – مثلاً ، زوج من الأحذية ، كلب وطعامه بجواره ، بقع من الألوان ، حروف أو أعداد واجعل طفلك يتدرب ويوصل الصور المتشابهة بخط.
- شجع طفلك أن يرسم خطوطاً بطول وعرض الصفحة.
- ارسم خطين متوازيين في الصفحة يبعدان عن بعضهما بمقدار بوصة أو اثنين ولاحظ هل سيرسم طفلك خطوطاً أخرى بين هذين الخطين؟
- استخدم قلماً خطه لامع لرسم خطوطٍ عريضة واجعل طفلك يتتبع مسار هذه الخطوط

مستخدماً قلم رصاص. بداية ارسم خطوطاً عريضة ومستقيمة ثم اجعلها أضيق وذات منحنيات وتعرجات وفي النهاية اجعلها معقدة إلى حد ما.

- ارسم سيارتين وطريقاً يربط بينهما لكي تجعل طفلك يتتبع بالقلم الطريق بين السيارتين. بداية ارسم طريق مستقيم ، ثم اجعله طريقاً ملتوياً ذا زوايا وفي النهاية يكون منحنى.
- شجع طفلك أن يقلد رسماً لأشكال بسيطة مثل دائرة ، علامة × وحرف T أو يرسم بقلمه خطوطاً على الأشكال المرسومة.

التلوين: Coloring

في البداية يلون الأطفال الصفحة بأكملها ولكنك تدريجياً تدربهم على تلوين أجزاء صغيرة ومحددة من الصفحة.

ابدأ بتقديم قطعة كبيرة من الورق لطفلك لكي يلونها ثم قدم له قطعة من ورق أصغر. حاول أيضاً أن تضع الورقة التي يلونها طفلك على كارت أسود اللون لكي يظل في حدود الورقة التي يلونها. ثم قدم له بعد ذلك صوراً سهلة لكي يلونها ، على سبيل المثال ، صوراً مرسوم عليها الخطوط الخارجية فقط مثل دائرة ، سيارة ، قطار أو شخص. يجب أن تجعل الخطوط الخارجية للشكل المرسوم بارزة وعريضة ويكون حجم الصورة معقولاً وليس صغيراً جداً حتى لا يصاب الطفل بالملل سريعاً ، ثم قلل حجم الصورة لكي يلونها طفلك وساعده على تعلم عدم الخروج عن حدود الصورة عند التلوين.

تستطيع أن تجعل الخطوط الخارجية للصورة بارزة لكي لا يخرج الطفل عن حدود الصورة عند التلوين بأن تضع غراءً على حبل وتضعه على حافة الصورة أو تستخدم الغراء الذي يجف على شكل خطوط مرتفعة (يعتبر ذلك مفيداً جداً إذا كان طفلك يعاني من إعاقة بصرية)

للإطلاع على أفكار أخرى بشأن هذه الألعاب أنظر الفصل الخامس

النمو المتوازي: Parallel Development

الذاكرة: Memory

- اقرأ لطفلك قصة بسيطة جداً لمرات قليلة واطلب منه أن يخبرك بباقي الأحداث.
- يعتبر غناء أغاني الحضانة والأغاني التي معها حركات معينة طريقة جيدة لتحسين ذاكرة

الطفل لأنك عندما تغني أغنية ما وتتوقف يكمل هو الكلمة الأخيرة أو يتذكر بعض من الكلمات الأساسية. إذا لم يكن الأطفال قد وصلوا إلى مرحلة الكلام يستطيعون أن يعبروا عن تذكرهم لما يحدث في الأغنية بالحركات أو الأفعال.

- اطلب من طفلك أن يحكي لك ما حدث طوال النهار أو تحدّث معه بشأن ما حدث طوال النهار.
- اطلب من طفلك أن يخرج أو يضع الأشياء في المكان الصحيح.
- العب مع طفلك لعبة الكروت المتماثلة. ضع أزواجاً من الكروت مقلوبة على المنضدة وكل لاعب يختار كارتين ويقلبهما. إذا كان الكارتان متماثلين يبعدهما اللاعب عن المنضدة وإذا لم يكونا متماثلين يبقيهما مع الكروت.
- العب مع طفلك لعبة مثل Lottoحيث تضع الكروت مقلوبة على المنضدة أمامك وترفعهم لترى الصورة في كل واحد على حدة. فإذا كان الكارت الذي رفعته ، صورته مناسبة للصورة التي معك تختار هذا الكارت ويكمل الشخص الذي يجلس بجوارك دوره في اللعبة.
- هناك لعبة بسيطة وشيّقة ، ضع شيئين أو ثلاثة أشياء على صينية ، امسكهم بيدك واذكر اسم كل شيء أمام طفلك. ثم غطي الصينية بما عليها من ألعاب واطلب من طفلك أن يقول أسماء الأشياء ، بعد ذلك اعزل أحد الأشياء الثلاثة الموجودة واطلب من طفلك أن يذكر اسم الشيء الناقص.

زيادة مدى الانتباه: Extending Attention Spans

يعاني كل الأطفال الصغار من عجز في مدى الانتباه الذي ينمو لديهم بمرور الوقت فلا تكن خيالياً في توقعاتك.

- يجب أن تكمل مع طفلك كل الأنشطة حتى النهاية حتى إذا اقتضى الأمر أن تكمل أنت اللعبة بسرعة جيداً لكي يتعلم طفلك أنه يجب أن يكمل الأنشطة حتى النهاية.
- ابعد عن طفلك كل ما يشتت انتباهه كلما أمكنك ذلك. (انظر الفصل الثاني).
- لكي يفضل طفلك إكمال الأنشطة ولا يصاب بالإحباط بسبب عدم قدرته لا تجعل الأنشطة صعبة جداً ولكن اجعلها ممتعة لطفلك.
- مارس الأنشطة مع طفلك في الأماكن المناسبة لذلك - أكل الطعام على المائدة ، الجلوس لكي ترسم مع الطفل .. الخ.

- قبل أن تلعب مع طفلك اجعله ينتظر لحظة بدلاً من البدء في الحال. على سبيل المثال، قبل البدء قل له " Ready, Steady, Go" أو (مستعد ، ثابت ، ابدأ) و (3 ,2 ,1) ثم ابدأ النشاط دحرج الكرة أو ادفع السيارة للأمام أو ارمِ اللعبة على الأرض.
- انفخ فقاعات لطفلك واجعله ينتظر للحظة قبل نفخ الفقاعات.
- اختر نشاطاً يحبه طفلك واجعله يمتد بالتدريج ، إما بالاستمرار في اللعب أو باستخدام عنصر جديد في اللعبة لكي تستمر قبل أن يصاب الطفل بالملل. فمثلاً ، إذا كان عند طفلك قطار لعبة ، ابدأ بوضع قضبان القطار ، ضع القطار على القضيب ، ضع السائق حيث يقف القطار وينزل المسافرون.
- بدلاً من ذلك ، مارس مع طفلك كثيراً من الأنشطة القصيرة والمتتابعة بسرعة ولكنها تتطلب التركيز.
- استخدم كتباً من كتاب " Ketchup on your cornflakes?" الذي ألفه Nick Sharratt حيث تسأل طفلك أسئلة كثيرة مثل: هل تريد كاتشاب على فرشاة أسنانك؟ هل تريد كاتشاب على إصبع قدمك؟ هل تريد كاتشاب أثناء استحمامك؟ ، وجميع هذه الأسئلة تتطلب الإجابة "لا" ثم تصل لسؤال "هل تريد كاتشاب على البطاطس؟ وتكون الإجابة "نعم".

مفهوم الوقت: Concept of Time

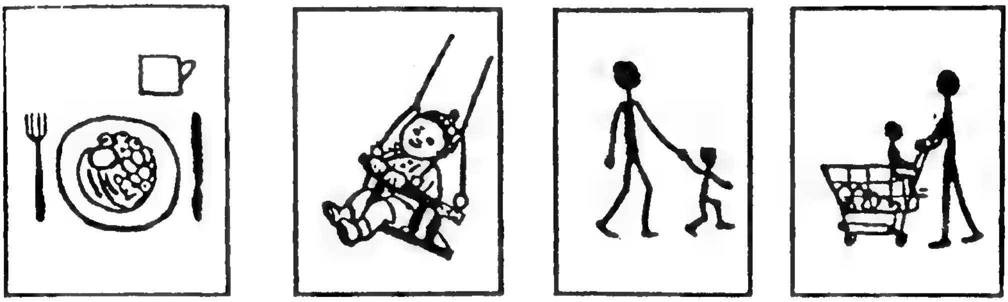
يكتسب الأطفال تدريجياً القدرة على إدراك أن الوقت يمر فقط. بالرغم من ذلك ، فإن الأمر يستحق المحاولة لكي يفهم الأطفال أن الوقت ممكن أن يكون مصدراً للإحباط والتعاسة عندما يصر الأطفال على أداء شيء ما "الآن" ويرفض المحيطون به ذلك.

- يجب أن يفهم الأطفال أولاً فكرة تتابع الأحداث لذلك اشرح لهم تتابع الأحداث من خلال أحداث الحياة اليومية. على سبيل المثال ، أولاً ، نرتب المنزل ثم نتناول طعام الغداء. يجب أن تكون التعليمات سهلة وتكررها على أسماع طفلك.
- وضّح تتابع الأحداث والأفعال عند قراءة كتاب أو عند اللعب بالعرائس والدببة.
- قدمّ لطفلك جدولاً لفظياً للمواعيد لكل يوم أو ربما لنصف يوم "سوف نتناول طعام الإفطار ثم نذهب لزيارة جورج ومارثا".

- يجب أن تلفت انتباه طفلك إلى الساعات الموجودة في الكتب وجميع أنحاء المنزل وتحدث مع طفلك عن الوقت قائلاً "هذا وقت تناول المشروبات ، هذا وقت الذهاب للمدرسة".

جدول المواعيد المرئي: Visual Time Tables

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في متابعة الأنشطة ذات النهاية المفتوحة أو الذين يفضلون الأنشطة المحددة في الحياة ربما تساعدهم جداول المواعيد ذات الصور لكي يشاهدوا كيفية تنظيم يومهم.



إن جداول المواعيد المرئية قد تطورت في Teach Program. إن هذا النظام يتبع مع الأطفال الذين يعانون من الذاتوية (الاسترسال في التخيل هرباً من الواقع) وخلل في الاتصال. يعتبر هذا النظام معقداً وذا تفاصيل كثيرة ولكن المثال التالي يوضح أنه من السهل استخدامه في المنزل.

ربما يستخدم جدول المواعيد ليشمل يوماً كاملاً بأنشطة الصباح، الغداء، الظهيرة، الشاي، وقت النوم أو ربما يغطي ساعات قليلة فقط من اليوم. يجب أن ينظم جدول المواعيد وفقاً لاحتياجات الطفل.

استخدم دبابيس لكي تثبت الصور على لوحة. يجب أن ينظم الجدول من اليمين إلى اليسار أو من فوق لأسفل.

استخدم أشياء مجسمة، صوراً فوتوغرافية، صوراً، رموزاً أو كلمات لكي توضح كل نشاط في الجدول.

تشمل القائمة التالية تصميمات مختلفة تتدرج من الأسهل إلى الأكثر تعقيداً تستطيع أن تستخدمها. اختر منها الذي يناسب مستوى فهم طفلك.

- استخدم أشياء حقيقية لتوضيح النشاط. فمثلاً الملعقة تشير إلى طعام الإفطار ، الذراع وهو يسبح في الماء يشير إلى السباحة ، إصبع موز يشير إلى طعام الغداء ، وحقيبة المشتريات تشير إلى التسوق.
- استخدم صوراً فوتوغرافية واضحة لأشياء فعلية أو لطفلك وهو يؤدي نشاطاً محدداً. فصورة طفلك مع مجموعة اللعب تشير إلى اللعب الجماعي ، صورة طفلك وهو في عربة السوبر ماركت تشير إلى التسوق والشراء من السوبر ماركت ، صورة الجدة وهي في منزلك تشير إلى زيارة الجدة لمنزلكم.
- استخدم خطوطاً بسيطة لرسم الأنشطة لطفلك. ارسم له صورة لكأس به آيس كريم ، ركوب الخيل أو سيارة.
- لكي توضح الأنشطة لطفلك استخدم رموز Makaton الذي نشر مجموعة من الرموز الواضحة ، لها أسلوب محدد وخطوط خارجية واضحة. (سوف يرد ذكر أمثلة عليه وعنوانه فيما بعد).
- أخيراً استخدم الكلمات مثلما يستخدمها أي شخص في كتابة يومياته.

تستطيع أن تنقل طفلك إلى المستوى التالي عندما يكون مستعداً، ولذلك إذا أتقن فهم واستخدام جدول المواعيد لفترة من الوقت. يجب أن تستخدم كلا الأسلوبين معاً لفترة من الوقت عند الانتقال من مرحلة لأخرى.

بالرغم من أن ذلك يبدو معقداً في البداية، فإن معظم الأطفال في الواقع يستطيعون ممارسة عدد محدود من الأنشطة ولذلك تحتاج أنت إلى تطوير هذه الأنشطة إلى أنشطة أخرى ذات مظاهر جديدة ومتنوعة أو بمعنى آخر تعيد تطبيق النشاط ولكن بصورة أخرى. تستطيع أن تستخدم في الجدول رمز علامة التعجب لكي توضح التغير في الخطة إذا حدث أي شيء طارئ.

من حين لآخر اجعل طفلك يلقي نظرة على جدول المواعيد لكي يشعر بالمعنى ويعرف ما يجب تنفيذه في الخطوة التالية. وكلما أكملت مع طفلك نشاطاً ما احذف صورته من الجدول.

اللعب التخيلي: Imaginative Play

بمجرد أن يتمكن طفلك من تقليد التصرفات والأنشطة حاول أن تسايره في اللعب لكي

يصل إلى مرحلة التظاهر أو التمثيل. على سبيل المثال ، يشرب من كوب فارغ أو يمشط شعره مستخدماً مشط لعبة. يبدأ الأطفال اللعب التخيلي إما بالتظاهر أن ألعابهم تؤدي أنشطة طبيعية باستخدام أشياء حقيقية (مثل وضع الدمية في دورة المياه لقضاء حاجتها أو الاستحمام) أو أداء أنشطة حقيقية باستخدام الألعاب (صنع كوب شاي باستخدام أدوات شاي لعبة).

ابدأ مع طفلك بأسهل مستوى للعب التمثيلي ثم اجعله يتسع بالتدريج بإدخال عنصر جديد من وقت لآخر لكي تتنوع الأنشطة وتتصف بالتتابع.

مارس مع طفلك "اللعب التمثيلي" بتطبيق الأنشطة اليومية على دمية أو دب. على سبيل المثال ، ضع بجانب دب أمثلة حقيقية لكوب ، ملعقة ، سلطانية ، مشط ، بطانية ، شخشيخة. العب مع الدب بطريقة مناسبة مستخدماً كل هذه الأدوات واجعل طفلك يقلدك. انتقل للمرحلة الأخرى مستخدماً أدوات لعبة بدلاً من الأدوات الحقيقية.

بعد ذلك ، استخدم ألعاباً أخرى تخيلية تجذب انتباه طفلك. على سبيل المثال:

- الطهي باستخدام أدوات حقيقية أو لعبة.
- أن يطعم الطفل نفسه أو يطعم ألعابه.
- السيارات – أن تذهب السيارة للتسوق أو لمحطة البنزين أو لمكان ما.
- المنازل – استخدام صندوق كبير جداً أو وضع فرخ من الورق على حصان علبة أو على الكراسي.
- المحلات – باستخدام سلة أو حقيبة أو علب الطعام ، الخضراوات والفاكهة بالإضافة إلى خزانة لوضع أموال المحل فيها.
- صندوق للحفلات التنكرية تضع فيه ملابسك القديمة ، الأحذية ، القبعات والإكسسوارات القديمة.
- طفل – بأن تضع دمية في سرير طفل.
- رجل بريد يسلم الخطابات سائراً على قدمه أو يستخدم سيارة لذلك.

عندمـا تلعب مع طفلك اللعب التـخـيلي تظاهر أن الشـيء الذي في يدك هو شـيء آخـر فتستطيع أن تلتقط عصا وتتظاهر أنها كلب أو تستخدم صندوقاً وكأنه سيارة.

طريقة والدون: Waldon Approach:

النظرية: The Theory

ابتكر Geoffrey Waldon هذه التقنية لمساعدة الأطفال على أن يتعلموا المهارات الأساسية المطلوبة للتطور الادراكي التالي بما يشمله من القراءة، الكتابة ، الرياضيات والتفكير المنطقي باستخدام المفاهيم يعتبر هذا الأسلوب مناسباً جداً خاصة للأطفال الذين يعانون من الذاتوية (الاسترسال في التخيل هرباً من الواقع) ، الأطفال العنيدون جداً ، والأطفال الذين لديهم ذاكرة بصرية أفضل من ذاكراتهم السمعية.

يعتبر أساس هذا المدخل هو الفكرة القائلة بأن مهارات وضع الأشياء في أماكنها، التتابع، استخدام الأدوات، الملاءمة، التصنيف ومزاوجة الأشياء تشكل الأساس للتطور المعرفي. غالباً ما يختبر الأطفال الأشياء المحيطة بهم باستخدام هذه المهارات في مرحلة مبكرة جداً؛ فمثلاً، يمكنك ملاحظة الأطفال الصغار وهم يصنفون الألوان أو يضعون الأشياء في وعاء ويقلبونه بعد ذلك بما فيه. فعادة ما يلعب الأطفال بسعادة بمفردهم.

على الجانب الآخر ، إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، غالباً، لا يصلون لمرحلة استكشاف واختبار الأشياء المحيطة بهم لمعرفة خصائصهم المختلفة. لذلك فإن طريقة Wal-donتهدف إلى تقديم مكان ووقت للأطفال لكي يختبروا بنفسهم الأشياء ، والفرصة لكي يتعلموا ويمارسوا هذه المهارات الأساسية لأنها تعتبر الأساس الجوهري للتطور الثاني لذلك.

تذكر: Points to Remember

تذكر أنك تحاول توفير فرصة لطفلك كي يلعب ، يستكشف ويختبر بنفسه. إن التفاعل ليس هدفك ولذلك:

- وفقاً لطريقة Waldon اجلس دائماً بجانب طفلك أو بجواره وليس أمامه.
- لا تتحدث مع طفلك لأنه عندما يندمج في اللعب ربما يبدأ في الحديث مع نفسه. ربما في نهاية الجلسة تستطيع أن تتحدث معه عن الأشياء التي كان يلعب بها.

- امنح طفلك تشجيعاً هائلاً في نهاية الجلسة بدلاً من أن تمدحه في كل وقت ، حيث أن أداء الأنشطة يجب أن ينال المكافآت التي تليق به.

تستخدم هذه الطريقة لتحسين المهارات المعرفية ولا تعتبر طريقة مقدسة. فإننا نستطيع أن نجرب استخدامها لفترات من اليوم ولكن تذكر أن تضيف لها أنشطة أخرى وأن تمهد للأنشطة باستخدام اللغة والاتصال في أوقات أخرى.

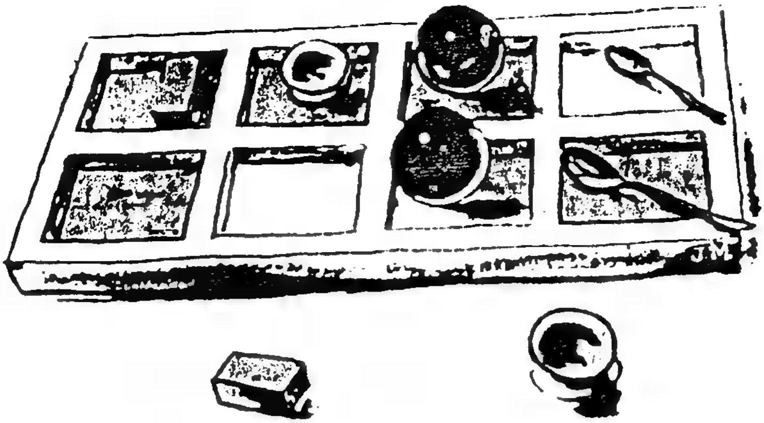
كيف تستخدم طريقة Waldon: How to Practice Waldon

يجب أن تستغرق كل جلسة حوالي عشرين دقيقة. يجب أن تبدأ دائماً بمهارة وضع الأشياء في أماكنها لأنها أسهل مهارة ، ولكنك يمكنك اختيار ثلاث أو أربع مهارات أخرى للمرة الواحدة ، فتمارس المهارات المختلفة ثم ترجع للمهارة الأولى. مثلاً ، وضع الأشياء في أماكنها ، المزاوجة ، استخدام الأدوات ، التتابع ، استخدام الأدوات المزاوجة ووضع الأشياء في أماكنها.

- اجعل طفلك يجلس على كرسي المائدة واجلس أنت خلفه أو بجواره.
- اجعله يكمل النشاط باستخدام يد واحدة ثم يكرره مرة أخرى باليد الأخرى. ضع الأشياء في أماكن متفرقة على المنضدة لكي يمد يده ويصل إليها وساعده أن يغني إيقاعاً خاصاً به أثناء حركته.
- ابدأ بمساعدة طفلك فيما يفعله باستخدام أسلوب يد على يد ، أن تضع يدك على كوعه. بمجرد أن تصل إليه الفكرة تستطيع أن تتركه بمفرده.
- عندما يتقدم مستوى أداء طفلك اجعل الأنشطة أكثر صعوبة وتعقيداً وتتطلب قوة بدنية ودقة.

إن طريقة Waldon تستخدم أشياء بسيطة متوفرة في المنزل بالإضافة إلى الألعاب، فمثلاً، تستخدم الأواني مثل علب الزبادي، أشياء لكي يلصقها الطفل أو يضعها مثل أغطية الزجاجات، السدادات الفلينية والأشياء الصغيرة. فعليك أن تجمع لطفلك الأواني والأغطية البلاستيكية.

لكي تساعد طفلك أن يضع الأشياء في المكان المحدد لها بسهولة استخدم Board أو لوحاً خشبياً أو خطوطاً مرسومة على قطعة كبيرة من الورق.



المهـارات: Skills

وضع الأشيـاء: Placing

اجـعل طفلك يضـع الأشـيـاء في وعـاء كـبـيـر ليكون هدفك من ذلك أن يمد يده ليـصل إلى الأشياء ، يستخدم يديه بالتناوب ويغني إيقاعاً منتظماً. استخدم في ذلك أشياء كثيرة متشابهة الحجم والوزن وسهل على الطفل أن يمسكها بإحكام. تستطيع أن تضع الأشياء على منضدة أمام الطفل أو في أماكن مختلفة في أرجاء الغرفة لكي ينهض الطفل ويحضر الشيء ثم يعود لمكانه لكي يضع الشيء في الوعاء. أيضاً يجب أن نركز على استخدام طفلك للقوة لكي يكون قادراً على لصق الأشياء على سبيل المثال ، لصق البكرات المستخدمة للف الشعر على فوهة علبة صغيرة. استـخـدم أيضـاً في هذا الشـأن Duplo Bricks، أزراراً، مكعـبـات ، أغطيـة الزجاجات ...الخ.

الفـرز: Separating

ضع أمام طفلك كومة من أشياء متزاوجة (كوبين ، غطاءين زجاجات ، شيئين صغيرين جداً، ملعقتين ، ... الخ) واجعله يختار كل زوج من الأشياء ويضعها في أوعية منفصلة. ثم اجعل الفروق أقل وضوحاً بعد ذلك. على سبيل المثال ، استخدم أولاً كومة من الأزرار وأغطية الزجاجات ثم اجعل طفلك يصنفها على أساس الفئة وليس الشيء وتستطيع أن تستخدم أكواماً لأشياء مختلفة مثل الأصداف ونماذج الحيوانات.

المزاوجة: Pairing

شجّع طفلك أن يُكوّن أزواجاً من الأشياء الموضوعة أمامه ، ويمسك كل شيء من الزوج في يد ويصدمها ببعض ويضعها في وعاء. يستطيع أن يزاوج الأشياء على أساس النوع ، اللون ، الحجم ... الخ.

المطابقة: Matching

مارس مع طفلك مهارة مطابقة الأشياء مع بعضها على أساس اللون الحجم ، الخامة ، ... الخ. احضر صينية وعليها أشياء أو مجموعة صور وضعها منتشرة على منضدة ليقوم طفلك باختيار الأشياء المتماثلة مع بعضها ويضع الشيء المشابه تحت الشيء الأصلي على الصينية.

انتقال الانتباه: Switches of Attention

يساعد انتقال الانتباه طفلك أن يقوم بالأنشطة التي تتطلب أكثر من حركة واحدة. ابدأ مع طفلك بالانتقال الثنائي ، على سبيل المثال ، ضع مكعباً Duplo تحت كل علبة من ثلاث علب من علب الزبادي. ويرفع الطفل علب الزبادي ويكومها ويضع مكعباً Duplo في وعاء. إن الانتقال الثلاثي يتمثل في إزالة الغطاء الرقيق للحقائق ولصق الأغطية في وعاء والحقائب في وعاء آخر. كي تمارس مع طفلك الانتقال الرباعي ضع أمامه أربعة كروت للحيوانات وأربعة كروت للألوان. قدم لطفلك مظروفاً به حيوان ولون. بعد ذلك يقوم الطفل بفتح المظروف :

(1) ، يلائم الحيوان (أي يبحث عن شبيهة) (2) ، يلائم اللون (3)، ويضع المظروف الفارغ في وعاء(4) تستطيع أنت أن تنتقل بالتدريج إلى ما بعد الانتقال الخماسي والسداسي .. الخ.

استخدام الأدوات: Tool Use

في البداية اجعل طفلك يستخدم أدوات بسيطة جداً. على سبيل المثال، أن يلعب بأصابعه على الأكسيليفون ، غرف الأرز والحبوب في وعاء ، صب الماء ، الرمال أو الأرز أو كنس الأزرار ، الأحجار أو القواقع باستخدام الجاروف والفرشاة. ثم انتقل بعد ذلك إلى أدوات أكثر تعقيداً مثل الملقاط ، المقص ، التحكم في الإمساك بالقلم. على سبيل المثال، شجع طفلك أن يصل النقاط المرسومة ببعضها ، يلون داخل دائرة أو يقلد رسم أشكال بسيطة.

البناء باستخدام الكتل: Brick Building

ابدأ مع طفلك ببناء أبراج بسيطة ثم انتقل إلى التراكيب الأكثر تعقيداً مثل الكباري،

الأهرام ، ... الخ. ثم حاول معه ملاءمة حجم ووزن الخامات ثم شجعه أن يقلد التصميمات المعقدة. استخدم في ذلك، الكتل، Duplo، Stickle Bricks، ...الخ.

التسلسل: Sequencing

يتعلق ذلك بالتعرف على النماذج. ابدأ مع طفلك ببناء تسلسل للألوان – أحمر ، أصفر ، أحمر ، أصفر – واطلب من طفلك أن يكمل هذا التسلسل وتقليده. تستطيع أن تجعل ذلك أكثر تعقيداً بأن تضيف له ألواناً أخرى ومفاهيم أخرى مثل الحجم والخامة. على سبيل المثال ، صغير ، كبير ، صغير ، كبير أو متوسط الحجم ، صغير ، كبير ، متوسط الحجم ، صغير ، كبير ... الخ. مارس هذا النشاط مع طفلك من اليسار إلى اليمين ، ثم من الخلف للأمام ثم غير الاتجاهات. تستطيع أيضاً أن تستخدم الخرز ، الأزرار ، الكتل ، ... الخ. **Caring Star**

يعتبر High/Scope أسلوباً للعمل مع الأطفال يعتمد على مبدأ أن الأطفال يتعلمون أفضل بواسطة الخبرات النشطة في التعليم التي يخططونها وينفذونها بأنفسهم. فهو يشجع الأطفال على الاختيار واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في عالمهم الصغير. وقد بدأ High/Scope منذ ثلاثين عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدم على نطاق واسع في مجموعات اللعب ومدارس المملكة المتحدة لمدة عشر سنوات. (انظر الفصل الحادي عشر).

يهدف High/Scope إلى تأسيس مهارات للحياة الجيدة المعتمدة على الاستقلال المبكر ، القدرة على الاختيار ، متعة في التعليم وإحساس بالمسؤولية. يمنح الأطفال اتجاهات إيجابية للتعلم الذي يستمر معهم طوال حياتهم.

لقد عدل High/Scope طريقته لفهم الموضوع لكي تناسب الآباء لينفذوها في المنزل وأطلق عليها اسم .Caring Start لا تقتصر Caring Start على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فقط ولكن أفكارها وأساليبها قابلة للتطبيق. يجري High Scope دورات تدريبية بشأن Car-ing Start وتستحق حضورها ولكن النقاط التالية تشمل موجزاً لها:

التعلم الفعال: Active Learning

عندما نشارك الأطفال مشاركة فعالة في لعبهم ولا نكتفي فقط بملاحظتهم وتوجيه التعليمات لهم يستطيع الأطفال أن يتعلموا ما يخص عالمهم وتنمو لديهم مهارات جديدة. يهدف High/Scope إلى تشجيع الأطفال أن يستكشفوا ويختبروا ويلعبوا لكي يتعلموا عن طريق:

- تقديم أدوات كثيرة ومختلفة لهم لكي يلعبوا بها ويختبروها.
- السماح لهم بأن يمسكوا بيدهم ويستكشفوا أشياء مختلفة لكي يعرفوا خصائصها.
- إعطائِهم الحق في اختيار ما يريدون أن يفعلوه ويستخدموه.
- التحدث معهم ومنحهم الفرصة لكي يتحدثوا أثناء اللعب.
- تقديم العون والمساعدة لهم في حل المشاكل وتقديم خبرات جديدة وليس فقط توجيههم وإكمال الأنشطة لهم.

يهدف High/Scope أيضاً إلى وصول الأطفال إلى أقصى درجات الاعتماد على النفس بتقديم الاختيارات لهم وترتيب ما حولهم لكي يتحكموا في عالمهم ولا يعتمدوا كلية على آبائهم أو معلميهم.

إذا كنت تمارس Caring Start مع طفلك في المنزل يجب أن تقدم لطفلك أدوات مختلفة وكثيرة لكي يلعب بها ، أو مرتبة بطريقة تسهل عليه استخدامها وعليها أوراق ملصقة ذات صور تدل على استخدامها لكي يسهل عليه إحضار الشيء وإرجاعه لمكانه بعد الانتهاء من اللعب. لذلك سوف يتعلم الأطفال أيضاً عدم لمس الأشياء الموجودة في دولاب المطبخ لأنها لا تخصهم.

لذلك ، يمكن أن تضع في المطبخ دولاب صغير يحتوي على أدوات المائدة الخاصة بطفلك ذات أحجام وأنواع مختلفة مثل الملاعق ، السلاطين دوارق الماء ... الخ. أثناء طهي الطعام يستطيع طفلك أن يلعب بجانبك فيجرب الملعقة الخشب أو الملعقة المعدن ويجرب السلطانية هذه ليستخدمها أولاً ... الخ.

أيضاً يمكنك أن تضع لطفلك دولاباً صغيراً وبه كل أنواع المواد على اختلافها مصنفة ومرتبة لكي يصل إليها بسهولة عندما يريدها. إن ذلك يشجع الطفل على أن يلعب ويختبر كل أنواع الأشياء ، الأقلام والأوراق .. الخ. ليرى كيف تعمل هذه الأشياء وما هو تأثيرها. أثناء اللعب تستطيع أن تمنح طفلك فرصاً لكي يختبر ويستكشف ، تقدم له الاقتراحات والأفكار إذا احتاج الأمر ولكن تتركه يتعلم بمفرده لكي يمر بالتجربة.

خطط ، افعل ، اصدر حكماً: Plan, Do and Review

إن الفكرة الرئيسية الأخرى لـ High/Scope هي تشجيع الأطفال على أن يفكروا في ما

سيفعلونه وكيف سيفعلونه. ثم ينفذون خطتهم ، يرتبون المكان عندما ينتهون من اللعب ويصدرون حكماً على هذا النشاط الذي قاموا به. يوفر هذا للأطفال أسلوباً جيداً للتفكير فيما سوف يقومون بأدائه قبل إصدار الحكم عليه ، ثم عندما يكملون أنشطتهم ينظرون إلى ما قاموا بأدائه ويتعلمون من هذه الخبرة.

تستطيع أن تقدم لطفلك المساعدة في المنزل عندما تمنحه فرصة الاختيار للأنشطة المتعددة وتعرض عليه صوراً ورسوماً وتقول له هذا بيت الدمية، Duplo، ألوان ، قطار أو ألغاز. ثم يختار الطفل أي النشاط أو الأنشطة التي يؤديها ويخطط لكيفية أدائها. في مرحلة ما قبل المدرسة تكون الأنشطة والخطط بسيطة جداً مثل إنزال الألعاب من على الرف، اختيار حجرة معينة لممارسة النشاط ، ... الخ. ثم يؤدي الطفل النشاط مهما كان العون الذي يحتاجه منك. لا تعتبرها مشكلة إذا غير الطفل رأيه وقام بأداء نشاط آخر بدلاً من المتفق عليه ولكن يجب أن توضح له أنه قد غير خططه.

بعد الانتهاء من النشاط يستطيع الطفل أن يرتب ألعابه أو أدواته ، ويتحدث معك بشأن ما قام بأدائه أو يجعلك تشاهد ما قام بأدائه. إن مناقشة ما قام الطفل بإنجازه ترضي غروره.

من وجهة نظر أخرى فإنه من الصعب إلى حد ما تجهيز بيئة Caring Start في المنزل باستخدام دولاب ذي أرفف مناسبة لطول الطفل في كل غرفة في المنزل لكي تمنح طفلك الفرصة لكي يختبر ما حوله باستمرار، والوقت اللازم ليركز في تنفيذ أنشطته وفقاً لأسلوب "خطط، افعل، اصدر حكماً". مع ذلك ، فجدير بالذكر أن تتأكد من أن منزلك يوفر لطفلك البيئة المناسبة - فمثلاً، تأكد من وضع حقيبة كتب طفلك في مكان يستطيع الوصول إليه لكي يختار الكتاب ويقرأه بدون أن يطلب منك المساعدة في كل مرة. لاشك أن الطفل يتكون لديه بذلك القدرة على الاختيار واتخاذ القرار ويصبح معتمداً على نفسه وعنده إحساس بالمسؤولية. بالطريقة نفسها، عندما تؤدي مع طفلك نشاطاً محدداً في المنزل امنحه كل الاهتمام والانتباه. فإذا قرر طفلك أن يلون مثلاً ، تناقش معه أين سيضع حامل لوحة الرسم، ماذا سيرسم وبأي ألوان وورق؟ بعد ذلك ، بدلاً من وضع الألوان في صندوقها ، تحدث معه بشأن ما رسمه وانظر إلى لوحته لكي يفكر طفلك بعمق في ما قام بأدائه ويحكم عليه.

الفصل الرابع

اللعب والنمو اللغوي

النظرية:

ما هو تطور اللغة؟

يتعلم الأطفال أن يسمعوا ويفهموا ما يقال لهم ثم يقلدون هذه الأصوات ثانية ، ويستخدمون هذه الكلمات في تركيبات مختلفة لتخرج على هيئة كلام. وعلى كل حال فاللغة ليست مجرد كلام فقط. فنحن نتعلم فهم لغة الجسد والإيماءات ونلتقط الفوارق الطفيفة للتواصل البصري لكي نتصل بطريقة أكثر فاعلية.

النمو الزمني:

الأطفال حديثي الولادة:

إن الطفل حديث الولادة غير قادر على أن يحيى بمفرده ، لذلك فلابد أن يتصل بالآخرين بطريقة ما حتى يتأكد من توصيل احتياجاته للآخرين. فالطفل يصرخ كي يوصل للآخرين أنه في حاجة إلى طعام أو لأنه غير مستريح أو يحتاج للمرافقة. ورغم أن الطفل حديث الولادة لا يبحث عن التواصل البصري ولكنه لا يتجنبه ، ففي واقع الأمر فإن هذا الطفل مرهق بالوجوه أكثر من أي شيء آخر. فأحياناً يتمكن الطفل من إظهار أن بإمكانه تقليد إيماءات المراهقين في مرحلة مبكرة جداً كأن يخرج لسانه مثلاً.

التواصل البصري: Eye contact

يتعلم الأطفال بعد برهة استخدام الاتصال البصري لأنه وسيلتهم لرعاية أنفسهم وللتعلم من العالم الذي يحيط بهم. والاتصال البصري هو الأساس لتطور اللغة فالأطفال يجب أن ينظروا إلى وجوه الناس كي يفهموا الاتصال بالآخرين ويتحولوا إلى التحدث وأن يتنبئوا بالمشاعر التي يظهرها الناس بعيونهم وتعبيرات الوجه.

الابتسامة والتعبير بالكلام: Smiling and vocalizing

يتعلم الأطفال الابتسام ، فهي طريقتهم الأخرى للتواصل بعيداً عن البكاء وسرعان ما يكتشفون أن لهذه الابتسامة استجابة جيدة من الكبار.

ويتعلم الأطفال عمل أصوات كثيرة أكثر من مجرد البكاء كلما زادت سيطرتهم على عضلات الشفاه واللسان والحنجرة. فهم يضحكون بصوت خافت ويصرخون صرخات طويلة إنهم يصدرون صوتاً كالهديل يطلقون فقاعات ويقرقرون ويرددون حروفاً بشكل سريع فهذه الضوضاء تشير إلى الكلام.

أخذ الدور: Turn-Talking

بينما يبدأ الطفل في إصدار أصوات فإنه يبدأ أيضاً في التحول نحو الكبار فإنه يبدأ عادة مفتقداً لعدم الفهم. فعندما تحاول الأم إطعام طفلها فإنها تجري معه محادثة مبدئية. فالطفل يقوم بعمل ضوضاء وبالتالي تصدر الأم ضوضاء أيضاً أو ترد عليه بتجهم الوجه وعند ذلك سيستجيب الطفل ويحاول التقليد. يحاول الطفل أن يقول شيئاً وينتظر الرد ثم يقول شيئاً آخر وينتظر الرد ثانية. وهذه هي أسس المحادثة الصحيحة - فكرة الأخذ بأطراف الحديث في اللغة الجسدية وتعبيرات الوجه فمتى تتحدث وحتى تتوقف إنها مهارة جوهرية ولكنها غير واضحة للدرجة التي يستشفها الآباء.

الثرثرة (الهذيان): Babbling

يتعلم الأطفال كيف يصدرون أصواتاً أكثر لأنهم يمارسون بحناجرهم وفهمهم بأكثر من ذي قبل وبعد ذلك يبدءون في تناول الأطعمة الصلبة ويمضغونها.

ويعتمد الصخب الذي يحدثه الأطفال إلى حد ما على الوضع الذي هو فيه فالطفل حين يرقد على ظهره سيكون قادراً على إصدار أصوات الحروف المتحركة فقط التي في نهاية الحلق (آآخ) بينما سيكون الطفل الجالس معتدلاً قادراً على إصدار أصوات الحروف الساكنة من مقدمة فمه (بابا - ماما - دادا) وتسمى هذه الأصوات ثرثرة ، فالثرثرة هي نسبة الأصوات المتحركة والساكنة. ويستمر الأطفال في استخدام هذه الأصوات في نغمات طويلة (داداداددا).

التقليد: Copying

إن التقليد هو شيء أساسي لجميع أنواع التعلم وهام بشكل خاص في تطور المهارات اللغوية ، ذلك لأن تقليد الصوت الذي يسمعه الطفل يجعله ينطق بكلمات فردية وبعد ذلك يتعلم العبارات ويقوم بتركيب جمل أكثر تعقيداً. يتعلم الأطفال تقليد الإيماءات ويطلق أصواتاً في الوقت نفسه ، فالأطفال هنا يبدءون في التلويح باليد والتصفيق في محاولة لتقليد الآخرين ولتقليد الصخب إن لم تكن أصوات خاصة لحيوانات مثل موو وبآ.

الفهم: Understanding

يتعلم الأطفال أن صورة سيارة تعني تقديم سيارة حقيقية. فعندما يرون صورة سيارة فهم يدركون أنها كائن بأربع عجلات في الطريق وإنها ليست على الورق. عند ذلك يفهمون أن الأصوات أي الكلمات يمكن أن ترمز أو تقدم أشياء فعلية. فعندما نسمع كلمة "كلب" فهي ليست ضوضاء فنحن نرى حيواناً ذا فرو بأربعة أرجل وذيل معوج.

ويلتقط الأطفال في واقع الأمر فكرة أن الأصوات ما هي إلا كلمات لها معنى من تكرار الكلمات مرات ومرات على مسامعهم ولذلك فهم يقومون بما يسمى تداعي المعاني ، فعندما يظهر الكلب يقول "كلب" ولذلك يربط الطفل بين الكلمة والحيوان. ويفهم الأطفال الكلمات في البداية على أنها إشارة لأشياء مألوفة وللناس من حولهم وهي أشياء مادية ملموسة وليست جامدة ، وسوف يتعرف الأطفال على أسمائهم والكلمات التي يسمعونها غالباً مثل "باي باي" و "لا" و"مامي" و"دادي" .. الخ. وهناك تناغم ملحوظ بين الكلمات الأولى التي يفهمها الطفل وتقال بواسطة الطفل من خلال الأسر والأجناس والحضارات.

ويظهر الأطفال فهمهم لما يقال وذلك بالاستجابة إلى الأسئلة البسيطة التي توجه لهم مثل "أين القطة؟" فهو يومئ بعينه أو يشير بإصبعه وسيمتثلون لبعض التعليمات البسيطة مثل "أعطني هذا المشروب" أو "تعالا هنا" ويفهم الأطفال حينذاك مجموعة ضخمة من الكلمات وذلك قبل أن يتمكنوا من التفوه بكلمة.

الجعجعة (كلمات طويلة غير مفهومة غالباً): Jargon

يبدأ الأطفال في التحدث إلى أنفسهم بطريقة فيها إطناب تسمى تناغم (جعجعة). فهم

يقلدون نماذج الإطناب في المحادثة بتركيبات تبدو كالكلمات ومعدل أصوات ولكنه لا يتم التعرف فيها وليس لها معنى.

مرحلة ما قبل التواصل اللفظي : Pre-verbal Communication

قبل أن يتعلم الأطفال التحدث فإن الأطفال يتعلمون التواصل بوسائل أخرى فهم يشيرون بعيونهم وذلك بالنظر نحو الشيء الذي يريدونه مثل تفاحة ، مشروب أو لعبة معينة ، ثم يشيرون بكل الأيدي ثم يشيرون بإصبعهم تجاه ما يرغبونه.

يتعلم الأطفال الإيماء الطبيعي للاتصال: فعلى سبيل المثال، فإن الطفل يلوح بيده "باي باي" قبل أن يتعلم كيف يقولها ويتعلم رفع يده عالياً كي يعبر عن رغبته في أن يرفعه أحد وذلك قبل أن يتعلم كيف يقول ذلك.

الكلمات الأولى: First Words

إن كلمة الطفل ستكون "رمزية" ضوضاء مثل برم – برم وموود ودف وشوشو.

وغالباً ما تكون الكلمات الأولى غير مفهومة ولكن والدي الطفل يفهمان من السياق بأن كلمة bibi " بيبي" تعني "بسكويت" وأن "با" تعني "باص" (وهي مرحلة بداية الكلمة ولكنه لا ينهيها وهي سمة عامة في هذه المرحلة).

الكلمات الأولى تكون مسميات لأشخاص وخاصة أفراد الأسرة والحيوانات والأشياء. ويتعلم الطفل كلمات للطعام والملبس. ويكون اسم الطفل هو أول ما يعرفه وذلك لكثرة مناداته باسمه.

وقد يستخدم الطفل كلمات فردية لتعني عبارة كاملة مثل "دادي" التي تعني "لقد ذهب والدي" أو "هذا هو بابا" أو "أريد بابا" ولن تفهم هذه الكلمات إلا من السياق.

فالكلمات الأولى تستخدم غالباً بغير إحكام لذلك ستجد كل الرجال يطلق الطفل عليهم "دادي" وجميع أنواع العربات "سيارة" وجميع الحيوانات "قطة".

كلمتان: Two Words

إن الأطفال لا يزيدون مفرداتهم فقط لكي يعرفوا كلمات أكثر ولكن يستخدمونها في تركيبات مع بعضها البعض ولذلك تصبح معبرة عن جملة أكثر تعقيداً "مزيد من العصير" و"لقد ذهب والدي" وهي جمل تعتبر نقطة البداية ومرة أخرى يصبح المعنى مفهوماً من سياق الكلام.

إن الأطفال مولعون باستخدام صيغة المضارع (فهم لا يدركون الماضي أو المستقبل إلا فيما بعد) وبالأشياء وبالناس خاصة القريبة منهم بطريقة روتينية ، وبالطعام والملابس وبالحيوانات وبوسائل خاصة النقل وستكون هذه الموضوعات هي محور أحاديثهم.

إن تركيب اسم مع فعل هو الشكل الكلاسيكي الأساسي لتطور اللغة لدى الإنسان ، الكلب يأكل والولد يجري ، ويركب الأطفال أيضاً صيغة واسم مثل سيارة كبيرة وباص أحمر.

ثلاث كلمات: Three Words

وبالإضافة إلى الكلمتين (الاسم والفعل) فإن الطفل يطلق عليهما اسماً آخر لذا فسيقول "البنت تشرب اللبن" و"المزارع يقود الجرار".

أكثر من ثلاث كلمات: Beyond Three Words

بعد أن طور الطفل قدرته على استخدام ثلاث كلمات في تركيبة واحدة فإنه يبدأ في تطوير تركيبة نحوية أكثر بالنسبة للغتهم بالطريقة التالية:

- يسألون أسئلة بماذا ومن؟ ويستخدمون ضمائر الفاعل والمفعول.
- يبدءون باستخدام المزيد من الضمائر ، كما يستخدمون صيغة الجمع وحروف الجر ويجرون محادثات بسيطة ويصبح بإمكانهم استخدام صيغة الماضي والمضارع ثم يسألون أسئلة بأين.
- يسألون أسئلة بـ لماذا ومتى وكيف.
- وعندما يبدأ سن المدرسة يصبح كلام الأطفال من حيث القواعد والنطق صحيحاً.

النمو الموازي:

استخدامات اللغة: Uses of Language

استخدامات اللغة: يستخدم الأطفال اللغة في البداية للتعليق على ما يرونه "انظر سيارة" وطلب أشياء يحتاجونها ويرغبونها "بسكويت" وبصفة عامة فإنهم يستخدمون اللغة ليس فقط في تراكيبها الطويلة "فريد حسن الكلمات" ، ولكن بتعقيد أكثر ومرونة كأن يسألون أسئلة – أين بابا؟ – ولطلب المعلومات – "لماذا تمطر؟" – للفت الانتباه – "كيف تفعل ذلك؟" وللتفاوض مع الآخرين "اسحب هذا الحبل وسأسحب أنا ذلك".

النطق: Pronunciation

يطور الأطفال قدراتهم مع الوقت لكي يصدروا أصواتاً مختلفة للتفرقة بين كل الأصوات المختلفة التي يسمعونها ولكي يكونوا قادرين على نطق جميع الحروف الساكنة بطريقة صحيحة ، وفي سن المدرسة قد يكون الطفل لا يزال متحيراً في بعض الأصوات مثل أس ، أف (س ، ف) و(ث، ز) .

مدى الانتباه: Attention Spans

وفي خط موازٍ لتطور اللغة فإن الأطفال يتعلمون أن يزيدوا من حيز الانتباه ، فعندما يكونون صغاراً فمن الممكن تحويل انتباههم بسهولة شديدة عن شيء يفعلونه. فإذا كانوا يلعبون بقطار وشاهدوا سيارة شيقة فإنهم يتحولون بانتباههم لهذه السيارة.

ولكن بعد ذلك يثبتون على نشاط واحد ويتعلمون استبعاد أي محاولات لتغيير الانتباه ولن يتسامحوا مع أي تدخل لأنهم لا يستطيعون التوفيق بين شيئين في وقت واحد ، وبالتدريج يقدرون على المواءمة مع نشاط ما يفعلونه وتلقي معلومات أو نصيحة في الوقت نفسه. فإن بمقدورهم أن يقوموا بالمهمة نفسها وفي الوقت نفسه يستمعون إلى تعليمات بسيطة أو متعلقة بالموضوع ، وبعد ذلك يستطيعون تحويل انتباههم بين النشاط الذي يمارسونه والتعليمات الأكثر تعقيداً.

ألعاب وأنشطة: Games and Activities

إرشادات عامة:

ما يلي هو بعض المؤشرات للطرق التي تسهل على طفلك أن يفهمك:

- تحدث ببساطة ووضوح ولا تنهِ الكلمات الهامة ولكن استخدم الكلمات الهامة على حدة وبوضوح حتى تجعل من السهل على طفلك تلقي الرسالة. فلا تقل "أفضل ألا تصدر صوتاً بالسكينة على المائدة" بل تقول "لا ضجيج" ولا تقل "لما لا تضع الحجر في الدلو؟" بل تقول "ضع الحجر".
- اجعل لغتك تتناسب مع مستوى فهم طفلك وكن بعده بخطوة ، فإذا كان يستخدم كلمة واحدة فاستخدم أنت اثنين وشجعه على استخدام اثنتين ، يسر لغتك مع طفلك.

- كرر عبارات بسيطة وكلمات مرات ومرات عند كل فرصة تسمح بذلك.
- يستجيب الأطفال والرُضع للصوت ذي النبرة العالية والتي يستخدمها الكبار بشكل طبيعي، فلا تتوقف عن استخدام هذا الصوت حتى وإن لم يعد طفلك صغيراً.
- تحدث لطفلك باهتمام ، غنِّ بصوت منغم ونوع في اللحن حتى تستحوذ على انتباه طفلك ، فالنغم المنخفض أو الترتيب ممل للغاية.
- تأكد أن تعبيرات وجهك واللحن يعطون الرسالة نفسها كلغتك تماماً ، فالاتصال معقد أكثر من فهم الكلمات المنطوقة فنحن جميعاً نستمع للحن ونفسر لغة الجسد مثل الكلمات تماماً لكي نفهم الرسالة كاملة ، فالأطفال لا يختلفون في ذلك وإن وجدوا مشكلة في الاتصال إذا قلت لا وتعلو وجهك تكشيرة كبيرة فلن تساعدهم وسيلة الاتصال على التعبير.
- استخدم الإيماءات الطبيعية عند الكلام فذلك يساعد على الفهم.
- استجب في الحال لأي اتصال يقوم به طفلك سواء بابتسامة أو كلمة أو إيماءة. واجعله يشعر أنك فهمت اتصاله.
- لا تسرف في التصحيح لطفلك لأن ذلك سيجعله خجولاً في محاولة تجريب أي كلمات جديدة ، ولكن قل فقط "نعم" وكرر ما حاول طفلك أن يقوله كأن يقول "بيبي" قاصداً البسكويت فقل "نعم ، بسكويت".
- غنِّ لطفلك ، فإن الأطفال والكبار لديهم حس موسيقي فطري وهو يستحق تمييزه ، فبعض الأطفال اللذين لا يستجيبون إلى الكلام المنطوق فسوف يستجيبون للتعليمات أفضل إذا غُنيت لهم.
- معالجو النطق يقولون أن عبارات "من فضلك" و"شكراً" لا تكون مفيدة في الاتصال ويجب أن تقدم للطفل عندما يكون للطفل كم معقول من المرادفات ، ولا يوجد شيء أكثر عوناً من موقف يقول فيه ماذا تريد ويقول الطفل "من فضلك" ولكن لابد أن يتعلم أولاً كلمات مثل "يشرب وحمام وطعام وبسكويت وما إلى ذلك".
- وإذا كان طفلك يعاني من ضعف في السمع وليس هناك أي تأخر آخر فاستشرِ معالجاً للنطق أو استشاري عن أفضل طريقة لتطوير الاتصال مع طفلك.

النمو الزمني:

التواصل البصري: Eye-Contact

إذا لم يقم طفلك بالتواصل البصري فاعمل على ذلك حتى ولو كان لديه مهارات أخرى أكثر تقدماً ، فمن الضروري أن يقوم بعمل تواصل بصري لكي يتعلم اللغة.

لابد أن تحاول دائماً أن تكون مواجهاً لطفلك تماماً وقريب منه حتى لا يحرم من مراقبتك ، ولو تطلب الأمر أن تهبط إلى مستواه ، فتذكر أنك أكبر منه ، فاركع على الأرض أو انحنِ، حرك نفسك وليس طفلك ، لا تجبر طفلك بدنياً على النظر إليك ، اجعل هدفك دائماً الحصول على تواصل بصري قبل أن تبدأ أي لعبة أو نشاط جديد ، فإذا ما حصلت على التواصل البصري فكافئه فوراً بلعبة جديدة.

اجعل وجهك شيقاً بالنسبة للطفل حتى يرغب في النظر إليك ، لأنه إذا رأى وجهاً خالياً من التعبير أو شاعراً بالملل فلن يغريه ذلك ولكن إذا حاولت التغلب على قمة تعبك فقد تستطيع:

- إعطاء ابتسامات عريضة كثيرة.
- كوّن أشكال بوجهك وحرك حواجبك.
- اصدر ضوضاء بلهاء.
- ارتدِ قبعات غير عادية ونظارات شمس وحلقات متدلية أو أنف أحمر.
- ارتدِ أقنعة.
- استخدم دهانات الوجه لطلائه.

وقد تنجح أحياناً في جذب انتباه طفلك بالنفخ برقة على خده أو بأن تظل ساكناً وصامتاً ، فالتغيير قد يثير مزيد من الاهتمام أكثر من الأنشطة الصاخبة.

خذ شيئاً يسترعي انتباه طفلك واجعله قريباً من وجهك ، فعينه ستتبع هذا الشيء ، كافئ هذا الاتصال البصري بمداعبة اللعبة ثم ابنِ على نجاحك هذا بأن تفعل الشيء نفسه بلعبة مختلفة.

وبالتبادل يمكنك إخفاء لعبة وراء رأسك وانتظر اتصال بصري ثم اظهر اللعبة ، استخدم

لعبة مفضلة للطفل أو الملعقة عند الأكل أو لعبة تصدر صوتاً حيث يكون لديك اهتمام إضافي للضوضاء ، العب ألعاب Peek-a-boo مستخدماً الآتي:

- جوارب.
- فوط المطبخ.
- فوط الحمام.
- الملايات المستخدمة.
- الملابس الجاهزة للغسيل.
- الستائر.
- الأثاث والأبواب.
- الملابس.
- بافتات الأطفال (قطعة القماش التي توضع على صدر الطفل عند الأكل).
- يدك على وجهك ووجه طفلك.

عندما تمارس هذه اللعبة ضع وشاحاً على طفلك كي تخبئه وغنِّ الأغنية التالية:

أنا ألعب Peek-a-boo

هل أنت هناك؟ نعم أنا هناك

هل أنت هناك؟ نعم أنا هناك

بيك أبيك أبيك بيك بووووو

غنِّ أغاني وطفلك على ركبتك وينظر لك مباشرة ، فمثلاً:

ضع ضع ضع قاريك في نهر

سعيدة سعيدة سعيدة هي الحياة

انظر – نُظرت لما جرى واوو

سيكون لجوني سيد جديد

وسيحصل على قرش كل يوم

لأنه لا يستطيع العمل أسرع

حصاني حصاني لا تتوقف

ودع قدميك تضرب الأرض تيك تاك توك

فذيلك يصفق وعجلاتك تدور

طير بسرعة إلى المنزل

فهذه هي الطريقة التي يركب بها النساء

تروت تروت تروت

وهكذا يركب الفلاح

هول بدي هوب هوبل دي هوى

وهكذا يركب أطفال الحرث

أجالوب أجالوب ثم يقعوا في القناة

(وهناك إصدارات عديدة لهذه الأغنية)

ارفع طفلك عاليا وأنزله لأسفل عندما تأتي إلى مقطع القناة.

بامتي بامتي بامتي بامب

كما لو كنت أركب شاحنتي

بامتي بامتي بامتي بامب

وفخور كما لو كنت مهراجا هندي

فكل البنات تصيح

إنني طفل بخنجر جديد

هاي هاي افسحوا الطريق

فقد جاء ضابط يعدو بفرسه

هل رأيت أبداً أبداً في حياتك

بحار أرجله طويلة وزوجته أرجلها طويلة

لا لا لا لم أرى عمري ذلك

بحار بأرجل طويلة وزوجة أرجلها طويلة

ضع طفلك على ظهره وأمسك أرجله من عند القدم وحركهم للأمام وللخلف مع ثني الركبة تماماً كحركة الدراجة. ساعد الطفل الذي يعاني من الوحدة وذلك بزيادة حركاته في اللعب أو لعب مماثلة واستخدم بعضاً من اللغة ولا تخش شيئاً من الصمت.

الانتظار: Waiting

ما دمت سباقاً في محاولة اللعب حاول أن تلفت نظر طفلك وانتباهه ولذلك سيتعلم أن ينظر حتى ولو لثوان معدودة وهذا أفضل من أن تكون استجابته فورية ، فمثلاً:

- العب لعبة تنزل الكرة أو السيارة في أنبوبة وتظهر مرة أخرى بعد لحظات.
- أطلق فقاعات وسينتظر طفلك لحظات قليلة حتى تظهر الفقاعة التالية.

أخذ الدور: Turn-Taking

تذكر أن الطفل ذا الاحتياجات الخاصة قد يستغرق وقتاً أطول كي يستجيب ، لذا عليك أن تعطي طفلك وقتاً أكثر من الطفل العادي حتى يرد وإذا شعرت أنه لن يأخذ دوره في الرد عد حتى عشر ثواني كي تعطيه وقتاً إضافياً.

- ضع طفلك على ركبتيك أو أمامك وراقب أي صوت أو حركات بالوجه يقوم بها طفلك ثم تقلدها تماماً ، أعطِ استجابات مبالغاً فيها ثم انتظر الطفل كي يأخذ دوره ، أوقات الأكل أو السكينة هي أيضاً فرصة جيدة لالتقاط أي محاولات اتصال قد يقوم بها طفلك.
- دحرج كرة أو ادفع عربة إلى طفلك واجعله يعيدها لك إذا فعلت ذلك وأنت جالس أمامه على منضدة فسيكون ذلك جيداً للتواصل البصري.
- يمكنك لعب عدة ألعاب يدخل فيها فكرة أخذ الدور ، فعلى سبيل المثال، ضع أشياء في وعاء أو أشكالاً عمودية أو رسومات أو تكملة لعبة المربعات ، اختر شيئاً يستمتع به طفلك.
- خذ الدور عند إطعام الحيوانات ، إما حيوان أليف أو في مزرعة.

تفهم أن اللغة تعني شيئاً ما:

يجب أن يتعلم الأطفال أن الضوضاء التي يسمعونها لها معنى ، فالألعاب التالية تساعد الطفل أن يتعلم أن الكلمات تشير إلى أن شيئاً ما شيق يحدث.

أغاني وأناشيد المشاركة:

استخدم الأفعال المناسبة التي تتماشى مع الأناشيد والأغاني التالية:

"في حمام السباحة"

إن حمام السباحة لهو مكان جيد للأناشيد مثل:

- هامبت دامتي " "Humpty Dumpty (ضع طفلك على حافة حمام السباحة واجعله يقفز في الحمام في الوقت المناسب).
- Ringoring o'roses (أمسك طفلك بين ذراعيك وأنزله للماء ثم ارفعه عالياً).
- "عجلات الباص" (قم بعمل حركات في المياه يصدر عنها فقاعات ثم ارفع ابنك عالياً ولأسفل).
- تحت الماء وتحت البحر العب مع السمك واحد اثنان ثلاث وبإمكانك القيام بكثير من حركات الوثب لأعلى ولأسفل.

دور ودور حول الحديقة مثل الدب الجاف

خطوة اثنين وادغدغك تحت هناك

هذا الخنزير الصغير ذهب إلى السوق

هذا الخنزير تناول لحم محمر وهذا الخنزير لم يحصل على شيء

وهذا الخنزير بكى ووى ووى وى في الطريق إلى المنزل

أغنية :

هامتي دامتي جلس على الحائط ، هامتي دامتي وقع بشدة ، ولم يستطيع رجال الملك أو أحصنته تجميع هامتي دامتي ثانية.

أمشِ أمشِ أمشِ تدوت تدوت تدوت كانتر كانتر كانتر وأقفز من فوق السور.

داعب طفلك لأعلى عندما تصل لكلمة قفز من على السور.

هذه هي الطريقة التي يركب بها السيدات ... ...

سمك في المياه

سمك في البحر

نقفز جميعاً معاً

واحد اثنين ثلاثة

إن الدوك الكبير ليورك كان له عشرة آلاف رجل. سيرهم جميعاً لأعلى التل وسيرهم إلى أسفل التل ثانية

وعندما كانوا فوق كانوا فوق

وعندما كانوا تحت كانوا تحت

وعندما كانوا وسط الطريق

لم يكونوا فوق أو تحت

استعد ، اثبت ، انطلق :

العب هذه الألعاب لأنها ستعلم طفلك أن كلمة "اذهب" تعني أن شيئاً سيحدث ، فمثلاً قل مستعد ، ثابت ، انطلق ، ثم دحرج الكرة ، ادفع عربة لعبة أو ادفع طفلك في كرسيه الهزاز أو اهدم برج من الحجارة اللعبة ، اجعل أي شيء مثير ، زد من وقت التوقف بين ثابت وانطلق لتصل بحد المشاركة إلى أقصاه وتزيد من التركيز ، ثم تستطيع تشجيع طفلك أن يقوم بهذه الأفعال بدلاً منك كأن تقول ما هذا ، ثابت ، انطلق ، فيقوم طفلك بهدم البرج أو قذف الكرة.

غنٍّ إلى طفلك:

ابحث عن لحن تحبه كأن تختار كلمات خاصة بالمناسبة ، وهذه هي الطريقة التي نفعل بها اللغز ، هذه هي الطريقة التي نأكل بها اللبن المصفى، فجميع هذه الوسائل ستسهل على طفلك عملية الانتباه ، إن الأطفال يحبون الموسيقا الحية ولن يميزوا بينك وبين "بافروتي" ، لذلك غنٍّ بطريقة سيئة كما تشاء ولا تشعر الحرج.

إذا أرادت "هاريت" المزيد من شيء ولم تتمكن من الحصول عليه فإنها تغضب للغاية ولكنها لا تغني "لا مزيد" بدلاً من أن تقول أنها هدأ من روعها وهدأتني وعادة تجعلنا نضحك.

استخدم لغة مبالغ فيها كأن تقول "لآآآآآآآآآ" بدلاً من "لا" كي تجعل اللغة أكثر تشويقاً وأكثر فهماً.

التقليد: Copying

يتعلم الأطفال أن يقلدوك بعد أن يروك تقلدهم ، ولكي تشجع طفلك على أن يقلد الأصوات التي تصدرها فعليك أولاً أن تقلد الأصوات التي يصدرها الطفل ، عندها سيتعلم كيف يقلدك ، فعندما يتمتم الطفل أو يتحدث بطريقة غير مفهومة قلده.

وفي أوقات أخرى قم بعمل الأصوات نفسها التي يصدرها طفلك مهما كانت وانظر هل سيحاول ترديد الأصوات نفسها، فعربات الأطفال المتحركة ، وعربات الرحلات وأوقات الحمام هي أكثر الأوقات الملائمة للقيام بذلك لأن في هذه الأوقات يكون الأطفال أكثر قدرة على التركيز.

استخدم إيماءات طبيعية بشكل متكرر وانظر هل سيقلدها طفلك فمثلاً لوح له بكلمة (إلى

اللقاء باي باي) وقل له هوووش وضع إصبعك على شفتيك وضع يدك على أذنك لكي تسمع أو ضع أصبعك على أنفك "للاستنشاق" .

تشجيع الأصوات: Encouraging Sounds

إن الأطفال ينوعون في الأصوات عندما تكون أصواتهم مستعدة لذلك فأحياناً تكون مستعدة أثناء الوجبات وتكون العضلات قد تدربت وأحياناً أثناء الحمام حيث يكون الصوت مفخماً وبعضهم يكون صوته مستعداً في السيارة أو في عربة الأطفال عندما لا يصرف انتباههم شيء آخر. فأتبعهم حيث يكونون مستعدين ، فالأطفال في حاجة إلى تطوير وتنمية العضلات الخاصة بالفم والحنجرة كي يصدروا صوتاً كاملا، وهذا هام لتقوية باقي العضلات.

- ألعاب الضحك - فالضحك والضحك الخافت هو وسيلة الطفل التالية للاتصال بعد البكاء والابتسام.
- قم بعمل ضوضاء مضحكة أو أشكال بوجهك وشجع طفلك على تقليد ذلك ، فإذا فعل ذلك كافئه بشكل مبالغ فيه.
- عندما تنظر أنت وطفلك في المرآة حاول أن تجعل طفلك يقلد تعبيرات وجهك والضوضاء التي تفعلها.
- العب ألعاباً يدخل فيها "النفخ" ، فانفخ في المياه ، العب بنفخ الكرة أو انفخ في مناديل ورقية بتيار هواء ، انفخ في معدات موسيقية محاولات النفخ أو الصفافير أو صفافير الحفلات أو آله الترومبيت ، انظر ماذا يحدث ، إذا نفخت في إشارب خفيفاً أو ريش أو فقاعات أو قطع صغيرة من الورق انفخ في شمع عيد الميلاد ، انفخ فقاعات تحت المياه في الحمام أو حمام السباحة ، انفخ في ثباتات الطرقشقون الصيفية.
- اجعل طفلك يمص في شفاطات لكي يشرب ، أو استخدمها لكي تلتقط بها أشياء كالبسلة وورق السمك.
- اجعل طفلك يلعق أشياء مثل الملصقات وطوابع البريد والأظرف وشجعه أن يلعق الطعام حول فمه ، اجعل طفلك يلعق الآيس كريم والمصاصات.

- إن أكل اللبان والطعام الذي يحتاج إلى مضغ يجعل جميع عضلات الفك تعمل ويزيد معدل الأصوات التي يصدرها الطفل لذا لابد أن تحاول نقل طفلك من مرحلة الطعام السهل إلى الطعام الذي يحتاج إلى مضغ ، فإذا كان طفلك يعاني من مشاكل في أكل الطعام أو مضغه فلابد من استشارة أخصائي الكلام.
- عندما تلعب أو تقرأ كتباً أصدر أصواتاً رمزية مثل بروم بروم وصوو ووف مياوو بآ أ – تيك توك – كليب جلوب ... الخ. لأن هذه هي الأصوات ذات المعنى التي سيصدرها الطفل في الغالب.
- العب ألعاباً يستمتع بها الطفل ثم توقف وانتظر حتى يعبر عن رغبته في المزيد بإصدار أصوات ، قل "أكثر" أو "مرة أخرى" وكرر اللعبة ، ابحث عن لعبة محفزة لطفلك ، كأن تكون ألعاباً مداعبة أو غناء أو تقلب.
- غنِّ أناشيد كما يلي:

ضع ضع ضع قاربك في الصف بلطف في المجرى المائي

وإذا رأيت تمساحاً فلا تنسَ أن تصرخ آ آ آ ه ه ه ه ه ه !

(وأجعل طفلك يقول آ آ آ ه ه ه)

هيا شقلب شقلب القطة والكمنجة

قفزت البقرة فوق القمر

ضحك الكلب الصغير

هاها ! (اجعل طفلك يضحك قبل أن تستطرد)

ولكي ترى متعة كهذه

والطبق يهرب مع الملعقة

- حاول أن تغني بهمهمة مثل أغاني الطفل التي تُغنى للطفل حتى ينام.

منذ الميلاد كان لناتاشا لسان بارد ولمدة ثلاثة أعوام فلم تكن تنطق غير "إيِ" وفمها مفتوح ولسانها لاعق بالخارج ولقد حاولنا جميع المحاولات كي نجعل شفتاها تنطبقان كما لو كنا

نقوم بعمل مساج لفمها وذلك بأن نضع إصبع تحت ذقنها كي نشجعها على البلع والحركات العكسية ونقول لها أن تغلق فمها وتجرب كل أنواع الطعام على شفتها ، وفي أحد الأيام كنت ممدداً على حقيبة فول وأضع "نتاشا" على بطني وقد كان هناك موسيقا ناي هادئة في المسجل خلفنا وبدأت أهمهم وفجاءة بدأت نتاشا تهمهم أيضاً. وبعد ستة شهور استطاعت أن تقول بابا وماما.

- يمكنك شراء هاتف يتحرك أو لعب أطفال تهتز عند حدوث صوت ، فهذه الألعاب تعطي الطفل حافزاً على عمل الأصوات.

مهارات الاتصال المبكرة: Early Communication Skills

حاول أن تفكر في اللغة كوسيلة اتصال وليس تحدث فقط، فكل شخص يتمنى أن يأتي الوقت الذي يتحدث فيه طفله ولكنه يستغرق بعض الوقت ، لذلك عليك أن تجد طرقاً أخرى للاتصال مع طفلك ، وسيمكن هذا طفلك أن يطور كل مهاراته ويخفف بعضاً من الإحباط الذي قد تشعر به أنت وطفلك إذا لم يتمكن طفلك من التعبير عن احتياجاته وعن رغباته. بالإضافة إلى ذلك فإن تحسين المهارات السابقة للغة سيزيد من الفرص التي ستطورها للغة. وإذا تأخر تحدث طفلك فكن حساساً لطرق أخرى يحاول بها الطفل التواصل معك بل وشجع طفلك ، فإذا شعر طفلك بمميزات الاتصال فسيحاول أن يتعلم التحدث.

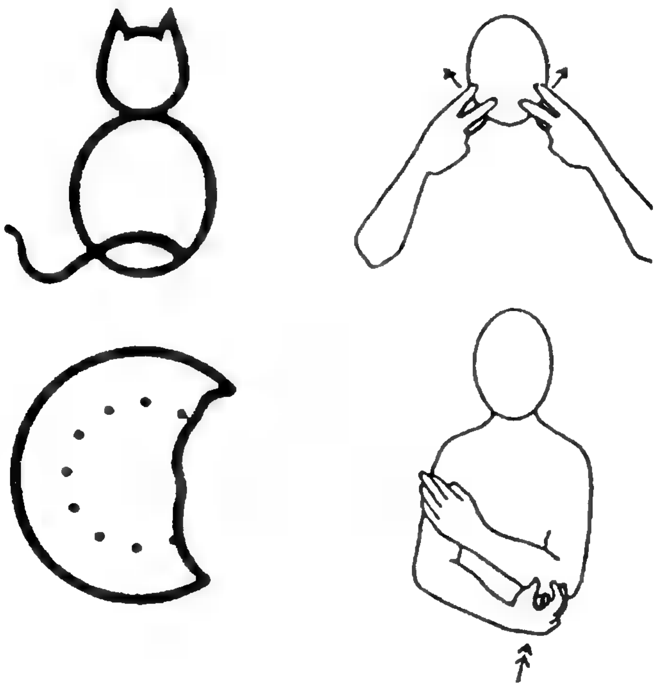
- فكل محاولات ومجهودات التواصل لابد أن يكافأ عليه الطفل بمزيد من الإطراء والتشجيع ليبدأ ذلك ، وإذا شعرت أن طفلك يحاول الاتصال بطريقة ما مثل الإشارة بالعيون (كأن ينظر إلى شيء معين على وجه التحديد) أو إصدار صوت فكافئه على ذلك.
- استجب فوراً لما يحاول طفلك أن يتصل معك به وأظهر أنك مهتم وتفرحه ، فإذا نظر إلى كتاب فأعطه هذا الكتاب فإذا أصدر صوتاً لرؤية القطة فقل له "نعم إنها القطة" وإذا طلب شيئاً ما يجب أن لا تقول "نعم" طوال الوقت ولكن يجب أن تدرك أنه يحاول الاتصال ولا تتجاهله وإلا لن يكون ميالاً للتحدث.

وعلامة "إيما" الثالثة هي البسكويت وقد كنا مسرورين فقد كان واضحاً أننا نكافئها بالبسكويت في كل مرة لذلك فقد رأت فوائد الاتصال ، وعلى كل حال فبعد خمس قطع بسكويت (حتى ولو حطمته إلى فتافيت صغيرة) لابد أن نقف ونقول لا.

- قوِّ دائماً ما يحاول طفلك أن يقوله وذلك بتكراره ثانية.

الأسلوب المباشر:

إذا لم يكن باستطاعة الأطفال الاتصال شفهياً فإنهم يحضرون لك الشيء فعلياً ليخبروك بما يريدونه. فإذا أحضر لك طفلك كتاباً فإن ذلك قد يعني "أقرأ لي" وعندما يحضر كوباً فارغاً فإن ذلك يعني "إنني عطشان" يأخذ الطفل البالغين من يدهم ويقودهم لما يريده. وأحياناً قد يأخذون يدك ويضعونها على الشيء المرغوب. إنها لطريقة فعالة للاتصال إذا لم يكن لدى طفلك لغة كي يقول من فضلك هل يمكن إحضار لعبة المكعبات من الدولاب.



الإيماءات:

إن الأطفال يستخدمون إيماءات طبيعية للاتصال. فمثلاً ، قد يظهرون أنهم يرغبون في أن يحملوا لأعلى وذلك برفع يدهم. استخدم الإيماءات الطبيعية التي تصاحب كلامك العادي.

أنظمة الإشارات: Signing Systems

إن الامتداد الطبيعي للإيماء هو تقديم علامات، إن الأطفال والصغار ومع مشاكل الاتصال فإنهم يقدمون إلى (ما كاتون أو سيجنالوذج) وهي أنظمة قائمة على علامات والتي يتم فيها مصاحبة الكلمات المنطوقة بعلامات. وهذه العلامات مشتقة من لغة الإشارة البريطانية وتم

تعديل بعضها كي تكون معبرة وبحركات يد واضحة وكبيرة. وعلاوة على ذلك فإن الأطفال يتعلمون بطرق حسية متعددة. إنهم يسمعون الكلمة المنطوقة ويرون العلامة والتي تتيح تعزيزاً بدنياً للطفل. فهم يستطيعون الاتصال إما بالكلمة نفسها إذا كانوا يستطيعون قولها أو بإشارة أو بكليهما. وكثير من الأباء يخشى أنه إذا تعلم الطفل العلامات فلن يتحدث أبداً ولكن بالتأكيد ليس الأمر على هذا النحو. فجميع الأدلة توضح أن هذه الإشارات تساعد على الكلام. على الرغم أنه من المستحيل إثبات نجاح ذلك أو أنظمة مشابهة ، وقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال يستخدمون الإشارات عندما يحتاجون إليها وعندما يستطيعون نطق كلمات فهم يتركون الإشارات بشكل آلي. فبعض الأطفال يستخدمون طريقة ما يحتاجون لفترة وجيزة ثم يبدءون الكلام أو التحدث ، فبعضهم يستخدمها لفترة طويلة ويجدها تعاونه كثيراً ، وعند آخرين لا يكون لها أي تأثير ولا يظهر فارق.

فكل من (ماكاتون وسيجنا لونج) يرمزان للإشارات بالكلمات الأكثر أهمية في الجملة وليس كل كلمة. فمثلاً إذا سألت "هل تريد أن تشرب؟" فبإمكانك أن تشير لكلمة "يشرب".

لقد وجدنا أن طريقة، ماكتونج، منقذة للحياة فقد تعلم، كرستوفر، أولاً أن يشير لكلمة "يشرب" و"طائر" لمدة عامين. وتعلم "بسكويت" و"المزيد" وهو في سن يقرب العامين ونصف ومن سن الثلاثة أعوام تتفجر مفرداته. ولن يكون في حاجة إلى طريقة، ماكاتونج، كي يفهم ما يقوله الناس ولكنها الطريقة الوحيدة لكي يعبر بها عن نفسه. وفي سن الرابعة بدأ يصدر أصواتاً. وقبل أن يتمكن من الإشارة كان يظهر قدراً ليس بقليل من الإحباط والغضب والتعاسة ولكن هذه المشاعر خفت إلى حد ما بطريقة الإشارة. وبدأ أخوه "نيكولاس" الإشارة عندما كان عمره عاماً ولابد أن اعترف إنني أصابني الذعر ولكن مثلما تعلم أن يقول الكلمات فقد أهمل الإشارة بل وخليط من الإشارات والكلمات جعلته أكثر قدرة على الاتصال.

(ماكاتون وسينجا لونج) بينهما اختلاف إلى حد ما ولكنهما مشتركان في الفكرة الأساسية نفسها، (ماكا تونج) أكثر انتشاراً واستخداماً ولكنها طريقة تميل إلى الاعتماد على المكان الذي تعيش فيه وأن تحاول اكتشاف أي الطرق هي المستخدمة في منطقتك حتى تتمكن من العمل في انسجام مع معالج آخر ابنك والمدرسة. أنظر الفصل الحادي عشر لتفاصيل أكثر عن كلا المنظمتين.

كيف تستخدم الإشارات مع طفلك ؟

إن كلا من ماكتون وسيجنا لونج يجرون دورات في أنظمة الإشارات الخاصة بهم وهي دورات حيوية للغاية إذا كنت تخطط لاستخدام الإشارات، ولكن إذا رغبت أن تبدأ مباشرة اسأل شخصاً ليريك بعض الإشارات.

- انتقِ ثلاث أو أربع كلمات مناسبة لطفلك. اختر كلمات تعلم إنها ستحفز طفلك على الفهم وأعد استخدامها فمثلاً: يشرب وبسكويت وأكثر وكلب. وليس هناك نقاط كثيرة لتعليم طفلك السجائر ورئيس وعمل. تعلم الإشارات ولا تشعر بقلق من استخدامها في أي وقت أو أي مكان.
- وعندما تستخدم الكلمات المختارة في محادثاتك أعطِ الإشارة أيضاً. أجعل كل من هو مهتم بطفلك يستخدم الكلمات والإشارات نفسها كالأصدقاء والأجداد ومجموعة الأطفال التي يلعب معهم.
- قل دائماً الكلمات عندما تستخدم الإشارات وهي ليست بديلاً للكلام.
- تأكد أن طفلك ينظر إليك عندما تصدر إشارات وإلاّ ستضيع وقتك.

وانتهز الفرصة التي يُظهر فيها الطفل إنه يفهم أو الإشارات فتقدم خطوة للأمام وذلك بتقديم ثلاث أو أربع أو أكثر واختر مرة ثانية الإشارات المناسبة لطفلك.

فهم معنى الكلمات: Under Standing the Meaning of Words

إذا لم يتحدث الأطفال فإن الأباء يحاولون أن يجعلوهم يتحدثون وذلك بأن يطلبوا منهم أن يسموا الأشياء بأسمائها ويعلوا الأصوات ومن الأشياء المهمة للآباء أن يركزوا على زيادة فهم أطفالهم للغة لأن الفهم هو مفتاح الكلام.

ففي الحياة اليومية انزل بمستوى لغتك إلى كلمات بسيطة كما تم وصفه في "الخطوط الإرشادية العامة". كرر كل شيء مرات ومرات. وقد يكون شيئاً مملاً لك ولكن طفلك يحتاج إلى سماع الكلمة بصفة متكررة قبل أن يربط بين الكلمة والشيء الذي تشير إليه سواء كان مكاناً أو مفهوماً.

- تحدث عن كل ما هو حاضر. فالأطفال لا يرتقي حسهم للماضي والمستقبل لبعض الوقت.

تحدث عن الأشياء والأنشطة التي لها معنى عند طفلك وليس عن أفكار مجردة أو السفر إلى الفضاء.

- تذكر أن تطعم الأطفال وتذكر أسماء الأطعمة. فإذا كنت تسمي الأشياء حاول أن تفعل ذلك في سياق الكلام. وبالتبادل قم بتأدية لعبه وذلك بوضع الأشياء في حقيبة واجعل طفلك يختار إحداها دون أن تراه ويخبرك ما هي.
- إذا لم يعبر طفلك عن احتياجاته شفهياً وذلك بالإشارة ضع دائماً ما يتصل به طفلك في لغة بسيطة "أنت تريد أن تشرب ، هذا لبن ، أنت تريد الفيديو ، العب" وكما تفعل كل يوم. استخدم لغة بسيطة (ولكن طبيعية) لتساعد طفلك على الفهم.
- أنشئ ألبوماً به صور واضحة للعب طفلك وأشياء مألوفة مثل الدب وكأسه المفضل وسيارة وكرسي عالٍ وحمامة وحيوان أليف والأسرة وهكذا. انظر عبر الألبوم مع طفلك وسمِّ الصور. حاول أن يكون في كل صفحة صورتان. أطلب من طفلك أن يشير إلى صورة من اثنين أو ثلاث.
- قم بعمل دفتر قصاصات بصور يحبها طفلك مقطوعة من المجلات والصحف والكتالوجات. وإذا كان طفلك يحب أنواعاً معينة من الأشياء مثل الحيوانات أو العربات فاختر هذه الصور. اشترِ كتباً مصورة تكون مليئة بالصور التي تكون مهمة لطفلك.
- انظر إلى كتب الصور البسيطة علّم طفلك. فمبدئياً لابد أن تكون الصور واضحة ومفهومة بسهولة. فالصور جيدة (مثل "ما هذا" وهي سلسلة لكامبل بوكس). شاور على الصور وسمِّها واسأل طفلك أن يجد اسماً للصورة وأعطه اختيار أو ثلاثة اختيارات. (ولو كانت هناك صور كثيرة في الصفحة غطِّ بعضاً منها) واطلب دائماً من طفلك أن يختار الصور التي يحبها ويفضلها وأنت تعلم أنه سيختارها ثم قم بالبناء على هذا النجاح.

- استخدم الأحداث اليومية لتوسيع المعرفة ، فمثلاً يمكنك أن تأخذ موضوع ارتداء الملابس:
- عندما ترتدي ملابسك فإن طفلك يسمي كل قطعة من الملابس باسمها.
- اجمع صوراً للملابس في كتاب.

- قم بوضع الملابس على دمية.
- أعطِ لطفلك الفرصة كي يختار بين شيئين كأن تقول له "أي قميص تود أن ترتديه؟".
- اسأل أسئلة مستخدماً "أين ...؟".
- تظاهر بأنك نسيت جزءً ثم تسأل "ماذا نحتاج؟".

- اسأل أسئلة بسيطة للغاية مثل "أين الكرة؟ ، أين ماما؟" أو اطلب منه طلبات بسيطة "أعطني الملعقة" و"أعطني الدمية" ، وإذا لم يستجب لك بقولك "ها هي الكرة" "لقد حصلت على الملعقة".
- كن ساذجاً. ضع الجوارب على أذنيك واجعل طفلك يخبرك أين ذهبت ثم ضع جواربك على أقدام طفلك وحاول أن تضع قدمه فوق قدميك.
- إن أجزاء الجسد هي بعض من الكلمات التي يتعلمها الطفل وهنالك ألعاب كثيرة يمكن أن تلعبها ، ويمكنك أن تغني حول الحديقة "هذا الدب الصغير ذهب إلى السوق" "الرأس والأكتاف والركب وأصابع القدم الكبيرة". العب ألعاباً مسلية خفيفة. وسمِّ الحيوانات حتى تلاطفها. سمِّ أجزاء الجسد في الحمام – وهي الوقت الطبيعي المناسب لذلك. انظر الفصل الثامن أفكار أخرى.

الكلمات الأولى : First words

ليس هناك شيء يمكن أن تفعله كي تجعل طفلك يقول كلماته الأولى. وسوف تأتي هذه الكلمات إذا فهم الطفل القدرة على النطق أو الإشارة ووجد الفرصة لذلك ركز على كل الألعاب الموجودة في "فهم معنى الكلمات وتشجيع الأصوات". هذا بالتحدث واللعب مع طفلك لأنك ترغب في تنمية لغة طفلك. وهي تساعد على تقديم بعض الإشارات من (ماكتون وسيجنا لونج).

التوسع في عبارات من كلمتين : Expanding into two-word phrases

يجب أن يفهم الطفل العبارات المكونة من كلمتين قبل أن يكون قادراً على استخدامها. وعندما يكون لدى الطفل حصيلة معقولة من المفردات فسيكون شيئاً جيداً ويبدأ في ربط هذه الكلمات. كالأسماء جيدة لتسمية الأشياء ولكن متخصصي علاج الكلام يقولون إنها ليست

مفيدة جداً في عملية الاتصال في مقدرته على القول بأن هذا الشيء شجرة أو منزل لن يتقدم بك كثيراً. فأنت ترغب أن تقول له "منزل أحمر" "أريد المنزل" أو "ادخل المنزل". ولذلك فمن الضروري أن تركز على الأفعال (امشِ ، اجرِ ، نم ، كُل ، اذهب ، أعطِ) ، وحروف الجر (في ، على ، تحت) ، وتأتي بعد ذلك الصفات (أحمر ، كبير ، حاد ... الخ).

من الهام أن تعرف ماذا تعني الكلمات ، فهي تعني مفهوم تحمل الكلمات للمعلومات. ولا تحسب كلمات مثل " و " ، " أ ". أضف إلى ذلك يجب أن يظهر الطفل أنه يفهم الكلمات وليس ما يلتقطه من السياق. فإذا أعطيت طفلك عروسة لعبة وكوب أخبره أن العروسة تريد أن تشرب فإنه يحاول أن يسقي العروسة فإذا قام الطفل بذلك فهو يظهر إنه يفهم عبارات من كلمتين.

- عندما يصر طفلك على قول كلمات فردية ، استجب لذلك بكلمة ثانية كأن يقول "كلب" فقل أنت "الكلب يأكل" أو "الكلب نائم" وإذا طلب المزيد قائلاً "مزيد" قل أنت "مزيد من الجزر أو مزيد من اللبن".
- حاول ممارسة تعليقات الأفعال على الأشياء التي تراها حولك كأن تقول "الكلب يجري والطائر يطير والطفل يبكي والقطة تنام والسيارة تتوقف".
- استخدم أوامراً مكونة من كلمتين حيث يجب أن يظهر طفلك أنه يفهم كلمتين معاً. "قبل جدته" (أو أي شخص آخر يكون حاضراً) أو "اركل الكرة" أو أي شيء آخر موجود".
- انظر إلى الكتب وتحدّث عمّا يفعله الناس والحيوانات والأشياء الأخرى.
- استخدم صوراً للناس وهم يقومون بعمل أشياء كصورة رجل يشرب أو امرأة تقود سيارة أو طفل يبكي اطلب من طفلك أن يختار الصورة الصحيحة وأن يقول ما يحدث.
- في مواقف الحياة اليومية المحيطة. زوّد لغتك بعبارات مكونة من كلمتين فبدلاً من أن تقول "أكل ، شرب ، غسيل" كل "أكل الخبز وشرب اللبن وغسيل يدي وتمشيط شعري".
- استخدم العرائس اللعبة أو الأشياء اليومية لكي تمثل النشاط الذي يمكن أن نتحدث عنه في عبارة من كلمتين. دوللي تأكل ، دوللي تنام ، دوللي تقرأ.

تعلم المفاهيم المجردة : Learning Abstract Concepts

- يحتاج الأطفال للعديد من الفرص لتعلم المفاهيم المجردة وإن كان ذلك صعباً عليهم أن يعرفوا المعنى الحقيقي لها.
- اشغل كل فرصة في الحياة اليومية للتحدث عن المفاهيم المجردة مثل ساخن/بارد ، أعلى / أسفل ، في الخارج / في الداخل ، مفتوح/ مغلق ، عالياً / أسفل ، ثقيل / خفيف.
- انظر إلى كتب الأطفال التي تفسر هذه المفاهيم بطرق مختلفة.

التوسع في عبارات مكوّنة من ثلاث كلمات:

يجب أن يظهر الأطفال فهمهم واستخدامهم لثلاث كلمات مختلفة "تتحمل معلومات" وليس الفهم من خلال المضمون أو السياق.

- تحدث عن الأشياء والأنشطة التي يهتم بها طفلك. فإذا كان يحب القطارات تحدث عن السكك الحديدية وما يحدث بها – قطارات ، ركاب – الذهاب والتوقف والسحب أعلى وأسفل الكباري والأنفاق.
- قم بعمل أشياء مع طفلك من شأنها أن تبعث الكلام لدى الطفل. فإذا كنت تتسوق تحدث عمّا ستشتريه (اسمه – لونه – حجمه) وماذا ستفعل به. وإذا كنت ترعى الحديقة تحدث عن الخضر والنباتات والزهور والألوان والحيوانات والطيور.
- اقرأ مع طفلك كتباً تتحدث عن الصور والقصص.
- العب مع طفلك: فهذه هي الطريقة المثلى كي يتعلم طفلك اللغة.
- تحدث عن الروتين اليومي.
- وفي وقت النوم أو الحمام أو عندما يأتي الأب أو الأم إلى المنزل تحدث عن أشياء قمت بها أثناء النهار.
- إذا كان طفلك يستخدم ثلاث كلمات معاً فيستمر في تطوير لغته ولذلك ستصبح لغته بالتدريج أكثر دقة من ناحية القواعد. ويُحدث تطوراً أكثر في لغته وسيكون أكثر خصوصية تتجاوز ما يلقى عليه هذا الكتاب الضوء. وعلى أية حال يمكن الاستمرار في تشجيع طفلك على استخدام الجمل المركبة باستخدام الأفكار المذكورة عالياً.

النمو الموازي :

وجهة نظر كارولين سميث:

دكتور، كارولين هي أخصائية نفسية في التعليم قامت ببحث عن الاتصال المبكر يعتمد على عمل (جي برونر) وخرجت بالمفهوم التالي الذي سيكون أساساً للكتب القادمة. فهي تؤكد على الحاجة إلى العودة إلى أسس الكلام والاتصال البصري وأخذ الدور لأنه عند تواجد هذه العناصر ستحدث عملية الاتصال.

اللعب بالأفكار:

- راقب طفلك أثناء اللعب ولاحظ ما يمكن أن يفعله وما يحب أن يفعله بنفسه ، فقد يحب أن يضع المكعبات في وعاء أو الرسم أو اللعب مع دمية أو تسيير قطار. لا يهم مدى بساطة ذلك لأنه سيكون بمثابة العربة التي ستطور لغته.
- وعندما تحدد النشاط الذي يحبه طفلك ، خذ شيئين متطابقين لهذه الأشياء من اللعب لكي تستطيع أن تعكس أفعاله. فعلى سبيل المثال، خذ عدد 2 من المكعبات واجلس أمامه وبالقرب منه. أعطِ طفلك واحداً واستخدام أنت الآخر. قم بتقليد ما يفعله طفلك بالضبط. اعكس أفعاله ولكن دون أن توجه له تعليمات. فأنت تحاول أن تسيطر على انتباهه.
- سوف ينتبه طفلك وينظر إليك ليراقب تقليدك لأفعاله وعليه سيحدث ما يسمى بالاتصال البصري. افعل ذلك بقدر ما تستطيع حتى تزيد من الاتصال البصري لطفلك.
- يمكن أن تبدأ الحديث عن ما تفعله ولكن حافظ على أن تكون لغتك في أقل مستوى لها حتى تساعده على الفهم كأن تقول ضع طوبة ، اخرج طوبة ، طوبة على.
- سيؤدي ذلك إلى فكرة أخذ الدور. سيضع طفلك الطوب في الدلو ثم ينظر إليك وينتظر أن تقلده بوضع طوبة في الدلو. افعل ذلك ثم انظر إليه وانتظر حتى يضع طوباً (طابوق) أخر في الدلو ثم تأخذ دورك بعدها يمكنك إجراء محادثة.
- عند ذلك يتعلم طفلك أنه جعلك تقلده. وأنه تعلم أن يتحكم بك وهي مهارة جوهرية.

● بعد أن تقلد حركات طفلك يمكنك أن تمد اللعبة بأن تفعل شيئاً مختلفاً وترى إن كان طفلك سيقلدك. وكلما زاد فهم طفلك يمكنك أن تبدأ في استخدام لغة أكثر تركيباً في اللعب.

● وعندما يكون لعبه مع البالغين قد تم ، فبإمكانك أن تقدم طفلاً آخر وتستمر في الفكرة نفسها وعليه فإن طفلك يتعلم التحدث واللعب بطريقة مناسبة مع أقرانه.

العلاج بالموسيقا:

● يهدف العلاج بالموسيقا إلى تمكين الأطفال والكبار من استخدام الموسيقا كوسيلة اتصال والتعبير عن الذات. إن الأطفال الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من مشاكل في الاتصال والتفاعل والتعبير عن أنفسهم من خلال اللغة يمكن استثارتهم للاستجابة عن طريق سماع الموسيقا. إن متخصصي العلاج بالموسيقا يستخدمونها (لبحث) الطفل ويشغله ثم يُطور نوع من العلاقة معه.

● اجلس بجوار طفلك لبعض الوقت خلال النهار لتعزف بعض الموسيقا، حاول أن تغني بعض الأغنيات وأن تصفق في بعض الأناشيد وأن تشجع طفلك على أن يعزف على بعض الآلات الموسيقية مثل الطبلة أو التامبورين. شجع طفلك أن يستمع إلى الأصوات التي يصدرها. حاول أن تقلد ما يعزفه طفلك على الآلة لكي تطور فكرة أخذ الدور. شجعه أيضاً أن يصدر صوتاً أو يعزف بمصاحبة موسيقا وأغاني.

- إن عمل موسيقا مع طفلك على هذا النحو يشجع لديه مهارات استماع وأخذ الدور وإصدار أصوات وكلها تساعد على مهارات اللغة. وبشكل متكرر ، اتصل بالجمعية البريطانية للعلاج بالموسيقا (انظر الفصل الحادي عشر لترى أسماء متخصصي العلاج بالموسيقا في هذه المنطقة).

الفصل الخامس

اللعب والنمو الجسمي

النظرية :

ما هو النمو الجسمي ؟

يتناول هذا القسم جميع الخصائص والسمات اللازمة للتعرف على نمو الجسم والعضلات والحركات وينقسم هذا الفصل فرعياً إلى تنمية المهارات الحركية والتي تشمل الحركات العريضة للساعدين والساقين ونمو الحركات والمهارات الحركية الدقيقة والتي تشمل حركات الأصابع واليدين.

المهارات الحركية والنمو الزمني :

الطفل الرضيع : الأطفال الرضع عند ميلادهم يعتمدون كلية على الأباء الذين يساعدونهم على البقاء على قيد الحياة والأطفال يأتون بالعديد من الاستجابات بعضها ردود الفعل المنعكسة و البعض الآخر سلوك يخضع للتطور :

- المص والبلع.
- البحث عن حلمة ثدي الأم .
- القبض .
- المشي : إذا ساعدنا الرضيع على الوقوف في وضع رأسي على سطح مستوٍ فإنه يسير بعض الخطوات .
- إذا شعر الطفل بأنه سوف يسقط على الأرض فإنه يلقي بالذراعين إلى الوراء مع بسط اليدين ثم يعمل على تقريب الساعدين في شكل القبضة المضمومة .

والأطفال الرضع لا يستطيعون السيطرة على العضلات ويتحتم مساندتهم وحملهم بأمان ، وذلك لأنهم لازالوا في حاجة إلى حفظ التوازن في وضع الثبات والحركة ومع ذلك ففي الشهور الأولى من حياتهم ، فإن المخ تزداد قدرته على التحكم في العضلات وبالتالي التحكم في حركات الجسم و باستثناء فئة قليلة من أولئك الذين يعانون من المشاكل عند الجلوس والوقوف ، لذلك فإن الأطفال يتحكمون في أجسامهم وفقا لنظام وترتيب محدد ، فنمو الجسم يخضع إلى أثنين من القوانين الأساسية .

1- النمو يبدأ ويستمر من الأعلى إلى الأسفل أي من منطقة المخ حيث يتعلم الأطفال كيفية

السيطرة على حركات العنق والظهر والأرداف والأقدام وذلك يؤدي إلى نمو الرأس أولاً والتي قد تبدو كبيرة بالنسبة إلى أبعاد الجسم.

2- النمو يبدأ ويستمر من الداخل إلى الخارج وذلك يؤدي إلى صغر حجم اليدين والقدمين مقارنة إلى باقي أعضاء الجسم كما أن الأطفال يتعلمون الاستناد على الكوع قبل الارتكاز على اليدين ويعتمدون على الركوع قبل الوقوف.

والنمو الجسمي يعود إلى اللعب النشط حيث أن الطفل قد يرفس بالساقين وذلك هو المسؤول عن نمو عضلات الساقين وفي كل مرة يسعى الطفل إلى رفع الرأس ينمّي بذلك عضلاته ويسعى إلى السيطرة على حركاته.

حركة الرأس: Head Control

السيطرة على الرأس، حيث أن الأطفال الرضع غير قادرين على حمل الرؤوس الثقيلة وذلك لأنهم في حاجة إلى تنمية عضلات الرقبة بحيث يمكنها أن تحمل الرأس وحتى يتمكن من إدارة الرأس أو الالتفات، بينما الظهر محمول في وضع رأسي عند الجلوس وحيث أن عضلات الرقبة وعضلات الظهر تنمو وتقوى يتمكن الأطفال مع الوقت من رفع الرأس حتى في وضع الجلوس.

تقوية عضلات الساعدين والذراعين:

ويتعلم الأطفال رفع الصدر من خلال التحميل على اليدين والساعدين ويعتمدون على الأيدي في بسط الساعدين إلى الأمام.

الدوران: Rolling over

حيث يقوم الأطفال بالدوران من البطن إلى الظهر أولاً، ثم يتم الدوران من الظهر إلى البطن.

الاستناد: Sitting up

عند وضع الأطفال الرضع في وضع الجلوس فإنهم سوف يميلون إلى الأمام في حركة مستديرة مع انحناء الظهر ومع الوقت لا يحتاجون إلى الدعم أو المساعدة من الكبار أو من الوسائد لارتكاز الظهر عليها وبالتالي يمكنهم الجلوس بأنفسهم دون الخوف من الميل إلى الوراء أو الجانبين وعندما يفقدون الاتزان يدركون كيفية إنقاذ أنفسهم من السقوط من خلال ارتكاز اليدين على الأرض ثم يتعلمون بعد ذلك الدوران إلى الجانبين في سبيل التقاط اللعب والميل إلى الأمام والخلف دون السقوط أو الترنح.

الزحف : Crawling

يتعلم الأطفال تقوية الأرداف والسيقان من خلال الرفس مع تبادل الساقين أو بالساقين معاً ثم يتعلمون بعد ذلك الدوران بالاعتماد على العديد من الطرق حيث أن بعض الأطفال يزحفون على اليدين والقدمين بينما أطفال آخرين يعتمدون على رفس القدمين في الزحف وبعض الأباء يرون أن الزحف يمثل مرحلة غير هادفة في مسيرة تعلم السير ويعملون على التعجيل بتعليم الأطفال كيفية الوقوف والسير ومع ذلك فإن الزحف يمثل مهارة هامة لأنها تساعد الأطفال على حمل أوزانهم من خلال الساعدين وبالتالي تقوية عضلات الأكتاف والساعدين واليدين وذلك ما يمنح الأطفال القوة والتحكم في نمو المهارات الحركية الدقيقة التي يعتمدون عليها فيما بعد في الكتابة و الرسم .

الاستناد على الركبتين (الركوع) : High Kneeling

حيث أن الأطفال يتعلمون كيفية الركوع مع استقامة الجزء العلوي من الجسم حتى الركبتين وتحميل وزن الجسم على الجانبين وذلك يمثل الخطوة أو المرحلة نحو تعلم الوقوف لأن العضلات حول الأرداف سوف تنمو من خلال تحمل وزن الجسم .

الركوع والوقوف : High Stride Kneeling

بعد اكتساب الطفل القدرة على الركوع العالي يتعلم بعد ذلك وضع أحد القدمين على الأرض ثم التحميل عليها في سبيل رفع الجسم ووضع القدم اليسرى أو الأخرى في وضع الوقوف.

الوقوف: Standing

حتى يتمكن الأطفال من الوقوف فإنهم في حاجة إلى فرد الركبتين والساقين والاعتماد على قوة العضلات والاتزان في سبيل انتصاب الجسم في وضع الوقوف حيث أن الأطفال يبدءون في المقام الأول في الوقوف من خلال الارتكاز على قطع الأثاث أو الاعتماد على الكبار في الحصول على الاتزان وذلك قبل أن يتعلم الأطفال الوقوف من تلقاء أنفسهم .

السير أو المشي: Walking

قبل أن يتعلم الأطفال السير من أنفسهم لابد أن يتعلموا الوقوف والقفز إلى أعلى وإلى أسفل مع ثني الركبتين وكذلك لابد أن يتعلموا السير إلى الجانبين أو حول قطع الأثاث قبل أن يتعلموا السير إلى الأمام بمساعدة الكبار أو اكتساب القدرة على دفع الأشياء ومع نمو الثقة في النفس ونمو قدرة العضلات سوف يحتاج الطفل إلى القليل من المساعدة حتى يتمكن من أن يخطو خطوات قليلة والأطفال يسيرون مع تباعد الساقين وارتفاع الساعدين لتحقيق الاتزان وأحياناً يقعون على الأرض أو يجدون صعوبة في التوقف عن الحركة أو في تحويل الاتجاه أو النظر إلى أسفل ومع اكتساب الجسم إلى المرونة في الحركة تتقارب الساقان معاً في حركة أمامية بدلاً من الحركة الخارجية على المحور الرأسي للجسم كي يتمكنوا من السير الطبيعي وعند ذلك سوف يتمكنون من تغيير الاتجاه أو الانحناء إلى أسفل في سبيل التقاط الأشياء من الأرض أثناء السير وكذلك يتعلمون كيفية دفع وجذب اللعب والسير إلى الخلف.

مهارة صعود السلالم: Climbing up and down stairs

بعد أن يتمكن الأطفال من الزحف سرعان ما ينجحون في الصعود على قطع الأثاث أو السلالم وهم يصعدون في وضع الزحف باستخدام الركبتين واليدين ثم بعد ذلك يزحفون باستخدام القدمين حيث يضعون القدمين بالتبادل على درج السلّم، ثم يقفون في وضع مستقيم ولكن في حاجة إلى الاستناد إلى (الدرابزين) أو الاستناد على الكبار وبعد ذلك يمكنهم وضع القدمين كل منها على الدرج قبل أن يتعلموا كيفية تبادل القدمين في حركتها على السلالم. والنزول على السلالم قد يكون أصعب من الصعود لأن الأطفال قد ينزلقون إلى اسفل على القدم الأمامية أو قد يقعون على الأرض ولذلك يحتاجون إلى وضع متوازن عند النزول إلى اسفل مع الإمساك (بالدرابزين) ووضع القدمين على كل درج ثم تبديل القدمين على السلالم .

التوازن: Balance

التحسن في التوازن يكمن في التنمية البدنية لجسم الأطفال والذي يحدث فيما بعد حيث أن الأطفال يتعلمون الوقوف على قدم واحدة والقفز والمشي في مسار ضيق.

الجري: Running

التحول من مهارة المشي إلى مهارة الجري تتم تدريجيا حيث أن الأطفال يتعلمون أولاً الإسراع في المشي ثم مع مرور الوقت يتمكنون من اكتساب مهارة الجري ولكنهم عرضة إلى الوقوع عند اكتساب هذه المهارة وخاصة عند الدوران في زوايا حادة أو الدفع أو الجذب للأجسام أثناء السير أو التعجيل أو التباطىء في الحركة .

إمساك وإلقاء وركل الكرة: Catching ,throwing and kicking a ball

يتعلم الأطفال الإمساك بالكرة الكبيرة والإلقاء بها أو الإمساك بها مع فتح الساعدين ثم يتعلمون تدريجيا ثني الساعدين والإمساك بالكرات الصغيرة من مسافة بعيدة ويتعلم الأطفال إسقاط الكرة من بين الساعدين قبل أن يتعلموا إلقاء الكرة ويعملون على تحسين مهارتهم في تقوية هذه المهارة وفي التعرف على اتجاهات الحركة وإن الركل يبدأ عندما يتمكن الأطفال من السير والجري لكي يركل الكرة من وضع الوقوف ثم التعرف على كيفية ركل الكرة أثناء

العدو مع الاتزان على ساق واحدة. وإن الركلات الأولى ضعيفة وتهدف إلى اكتساب الأطفال قوة العضلات والتحكم في الحركة.

القفز :

يسعى الأطفال إلى محاولة القفز من خلال انثناء الركبتين والساقين اللذين قد لا يتركان الأرض ويعملون على القفز في المكان نفسه ثم بعد ذلك يتعلمون القفز إلى الأمام في خطوات صغيرة قبل أن يتمكنوا من أداء مجموعة من القفزات دون السقوط على الأرض .

المهارات الحركية الدقيقة والنمو الزمني:

الأطفال الرضع يعملون على تقريب اليدين في سبيل الإمساك بالأشياء .

الإمساك والتحرير:

بعد الأسابيع الأولى القليلة فإن الأطفال يفقدون هذه القدرة على الإمساك ويعملون على التحكم في كيفية إمساك الأجسام الكبيرة وإن الإمساك يمثل حركة مركبة تتطلب من الأطفال القدرة على التحكم في حركات اليدين والساعدين مع تحريك الرأس لرؤية الأشياء وحدوث التآزر بين العين واليد ويعملون على الإمساك بالأشياء التي قد تسقط منهم ثم يتعلمون كذلك إمساك الأشياء باليدين معاً أو اليد الواحدة ونقل هذه الأشياء من يد لأخرى أو ضم اثنين من الأشياء معاً والأطفال يمسكون الأشياء من الجانب ثم يتعلمون بعد ذلك الإمساك بها من أعلى ويتعلمون بعد ذلك تحرير الأشياء من اليدين على المنضدة أو على الأرض ثم بعد ذلك يتعلمون إسقاط الأشياء في المكان الخالي ويتعلمون كذلك وضع الأشياء في الأوعية الكبيرة. ومع نمو هذه المهارات يتعلمون وضع الأشياء في علب صغيرة أو فجوات ضيقة وعندما ينجحون في تحرير الأشياء يتعلمون البدء في إلقاء هذه الأشياء في اتجاهات مختلفة وبقوة .

الإمساك الدقيق: Fine grasp

الأطفال يتعلمون الإمساك باللعب في سبيل التعرف عليها وتحويلها في جميع الاتجاهات. وإن إحكام القبضة يتم تدريجياً ولا يعتمد على استخدام اليد ككل ولكن على استخدام الإبهام والسبابة في التقاط الأشياء الصغيرة وأن هذه القدرة على الإمساك بالأشياء الصغيرة تتحسن مع مرور الوقت. وحيث أنهم يستخدمون الأصابع مستقلة يتعلمون الإشارة إلى الأشياء

بالسبابة والتعرف على كيفية وضع الأشكال والأشياء ولكن هم في حاجة إلى استخدام العضلات الكبرى في سبيل الإمساك بهذه الأشياء مثل الإمساك بالمكعبات الخشبية أو الإمساك بإثنين أو ثلاثة منها ثم بعد ذلك يتعلمون الإمساك بالمكعبات الأصغر في الحجم.

استخدام اليدين معاً: Using two hands together

يتعلم الأطفال استخدام كلتا اليدين معاً في أداء الأنشطة مثل حمل الإبريق عند تناول الطعام أو الشراب أو سكب المشروب من وعاء لآخر .

لف اليدين: Twisting

يتعلم الأطفال التحكم في حركة دوران المعصم وذلك لإدارة اليدين عند الحاجة إلى الشرب من الزجاجة أو أداء العديد من الحركات مثل الشرب من الكوب أو إدارة المقابض ولكن ذلك يتطلب الوقت في سبيل اكتساب القوة على إدارة المقابض الكبيرة والقوية إلى جانب اكتساب الدقة في إدارة الأجسام الصغيرة والقدرة على الإمساك بالأشياء المنزلقة .

خلع وارتداء الملابس : Undressing and dressing

خلع الملابس قد يكون أسهل من ارتداء الملابس ويتعلم الأطفال كيفية ارتداء الملابس من خلال وضع الذراعين داخل أكمام الفانلة والقدمين داخل السراويل والطفل سوف يتعلم كيفية رفع القبعة أو نزع الجوارب والأحذية أو نزع المعطف والسروال ثم بعد ذلك يتعلم نزع القميص كما أن ربط الأزرار تمثل المهارة الدقيقة ويتعلم الأطفال في البداية ارتداء الملابس من خلال التعرف على كيفية ارتداء القبعات والمعاطف والقمصان وبعد ذلك السراويل والجوارب والأحذية.

تناول الطعام: Feeding

يتعلم الأطفال تناول الطعام من الزجاجة والشرب منها ثم بعد ذلك يكتسبون مزيداً من المهارة بحيث يمكنهم استخدام الكوب أو الفنجان المفتوح أو الإبريق دون سكب المحتوى ويتعلم الأطفال التقاط البسكويت أو قطع الفواكه والخضروات بحيث يتناولون الطعام بأنفسهم بواسطة الملعقة ثم بعد ذلك يتعلمون كيفية التقاط الطعام بهذه الأداة عند تناول الأطعمة الخفيفة مثل الزبادي والجيلي بدلاً من الأطعمة التي قد تتطلب المهارات الخاصة مثل الفطائر وعند

النجاح في استخدام الملعقة فإن عليهم أن يتعرفوا على كيفية استخدام الشوكة وبعد ذلك استخدام السكين والشوك معاً.

استخدام الأدوات: Use of tools

يتعلم الأطفال كيفية استخدام الأدوات المختلفة في أداء أنشطة الحياة اليومية ولذلك يحتاجون إلى اكتساب العديد من المهارات اليدوية ويتعلمون تدريجيا كيفية استخدام الملاعق والأشواك والتقطيع بواسطة السكين ثم بعد ذلك يتعلمون استخدام المقص والمشابك والأدوات المركبة.

استخدام القلم: Using a pencil

يتعلم الأطفال التقاط القلم الرصاص بالقبضة كلها ثم بعد ذلك يتعرفون على كيفية الإمساك الصحيح بالقلم مع التعرف على القوة اللازمة للقبض واستخدام القليل من الأصابع في استخدام القلم بدلاً من استخدام القبضة ككل ولكن قوة وحساسية القبضة سوف تتحسن مع الوقت مع استخدام اثنين فقط من الأصابع مثل الإبهام والسبابة وحيث أن الرسم والكتابة من المهارات التي تتطلب التمثل الذهني للعلامات والرموز وقد تم تناول هذه المسألة في الفصل الثالث .

الألعاب والأنشطة والمهارات الحركية الشاملة والنمو الزمني:

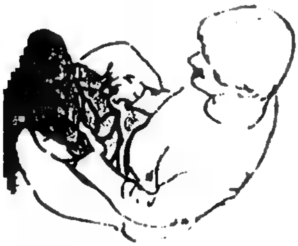
إذا كان الطفل معاقاً بدنياً أو يرتدي الجبيرة أو خوذة خاصة أحياناً من الوقت فلابد أن تستشير الطبيب المعالج أو أخصائي العلاج الطبيعي قبل تعليم الطفل هذه الأنشطة لأن بعض الأطفال لديهم احتياجات خاصة ويرون أن أي نشاط قد يكون صعباً في البداية ولذلك قد يكون من الأفضل أن يعتمدوا على أنفسهم في أداء هذه الأنشطة ولذلك لابد أن يتواصل الآباء مع الأطفال في تعليم الأطفال هذه الأنشطة من خلال توفير الجو الهادئ مع تشغيل الموسيقا والأطفال الذين لديهم إعاقات بصرية لابد أن يخضعوا إلى الرقابة الشديدة حتى لا يقعوا في المخاطر .

الأوضاع: Positions

إذا كان لديك طفل غير قادر على الحركة لابد أن تتأكد من وضع الطفل في أوضاع مختلفة

أثناء النهار فترة زمنية قصيرة، ولا تضعه دائماً في المهد الهزاز أو على ظهره لأن كل حركة مختلفة أو وضع مختلف يعمل على تشجيع الطفل على استخدام عضلاته المختلفة ورؤية العالم بأساليب مختلفة ولذلك لابد من تجريب الحركات التالية مع الأطفال :

- وضع الطفل على مرتبة على الأرض.
- وضع الطفل ولف المنشفة أسفل الظهر لأداء حركة الدحرجة.
- نوم الطفل على الجانب وهو الوضع المثالي في اللعب باستخدام اليدين.
- وضع الطفل على ظهره مستقيم على مرتبة على الأرض.
- الجلوس على الأرض مع فرد الساقين و الركبتان متباعدتان ثم ضع الطفل على الساق أو القدم كما لو كان يزحف مع ارتكاز الوزن على الذراعين والساقين وارفع الصدر قليلاً عن الأرض.



- الجلوس على الأرض مع ثني الساقين والكعبين معاً وجلوس الطفل على الأرض أمام قدميك والنظر إليه وحمل الطفل باليدين.
- الركوع على الأرض مع وضع الركبتين متباعدتين وأجلس الطفل بين قدميك وانظر بعيداً عنك وحمل الطفل بقدميك.
- الجلوس على الأرض مع فرد الساقين متباعدين ووضع الطفل على الركبتين بينما ينظر إليك وذلك هو الوضع الجيد إذا كان الطفل يسعى إلى دفع الجسم إلى أعلى في وضع الوقوف.
- الرقود على الظهر ووضع اللعبة على صدر الطفل .
- تجريب أوضاع مختلفة للطفل في حركته بين الغرف.

التحكم في الرأس والرقبة:

يستلقي الطفل على ظهره والأكتاف مرتكزة على الأرض ، قم بشد الطفل من ذراعيه إلى وضع الجلوس . تحدث إلى الطفل وأنت تقوم بذلك وكأنها لعبة وكذلك من الهام أن تستغل التواصل البصري الذي يفرضه هذا التمرين .

تحميل وزن الجسم على الساعدين:

نظراً إلى بعض حالات الوفيات الناجمة عن اصطدام الأطفال بأجسام صلبة ، فإن الآباء قد يترددون في وضع الأطفال على البطن أثناء النهار وهذا الوضع ليس خطيراً بأي حال وهو هام للنمو ويمكن أن تضع الطفل في هذا الوضع مع الرقابة المستمرة عليه على مرتبة على الأرض وتجربة وضع الطفل على العديد من الأسطح المختلفة مثل السجاد أو المرتبة أو الأرضية الخشبية.

- وضع الطفل على البطن مع لف المنشفة أو البطانية على الصدر بحيث يتمكن من رفع الرأس والأكتاف مرتفعاً عن الأرض وذلك يتيح مساحة كبيرة من الرؤية ويمكنه أن يلهو ببعض اللعب في هذا الوقت.
- وضع الطفل على الأرض ووضع اللعب على صدره وتشجيع الطفل على رفع الرأس والنظر إليك.
- رفع الجسم المحمول على الساعدين المفتوحين.
- وضع الطفل على البطن مع لف البطانية أو المنشفة على الصدر بحيث أن الوزن يرتكز على الكوعين وتشجيع الطفل على الوصول إلى اللعب والتقاطها باليد الواحدة بينما اليد الأخرى يعتمد عليها في حمل الجسم.
- وضع الطفل على الأرض على ظهره واستخدام الجسم حتى يتمكن الطفل من حمل الجسم على الساعدين.

التدحرج: Rolling over

ضع الطفل على ظهره ثم ضع ذراعاً واحداً أعلى رأسه ، ثم قم بدفع الساق إلى أي من الجانبين بحيث تحفز الطفل على الدوران والتدحرج حتى ينقلب على البطن مع تكرار الحركة نفسها على الجانب الآخر.

يمكن تشجيع الطفل على الاستمرار في التدحرج من خلال وضع اللعبة على أي من الجانبين كحافز له.

الجلوس: Sitting

- حتى تساعد الطفل على الجلوس فإن عليه أن يقوم بشد الجسم إلى أعلى وأن ذلك يتحقق للجسم على النحو الموضح في الحديث عن التحكم في الرأس والرقبة . ولتقوية عضلات الرأس والرقبة والظهر حتى يتمكن من الجلوس من تلقاء نفسه.
- حتى يتمكن من أن يحمل نفسه قليلاً في وضع الجلوس يمكنك أن تضع الطفل على قدميك مع الإمساك بالجذع والأرداف ومع الوقت لن يحتاج إلى مثل هذا الدعم.
- عندما يتمكن الطفل من الوقوف سوف يحتاج إلى اكتساب الاتزان وتقوية عضلات الجسم وهو لن يقع عند الارتطام بالأشياء ولكن سوف يتمكن من أن يتلاشى الاصطدام وسوف يتعلم أن يسقط على اليدين على الأرض.
- عندما يقف الطفل ضع بعض الأجسام أمامه وعلى جانبيه مع تشجيع الطفل إلى الوصول إليها والإمساك بها مع الحفاظ على اتزانه.
- عندما يجلس الطفل يمكنك أن تعمل على تبديل وضع الجسم من جانب إلى جانب ومن الأمام إلى الخلف بحيث أن الوزن يكون محمولاً بالتبادل على الجانبين.
- ضع الطفل على ركبتيك وانظر إليه ثم قم بنقل الطفل من ركبة إلى أخرى ليحفظ توازنه وذلك له أهمية خاصة عندما تكون عضلات الطفل مشدودة .
- ضع الطفل على مقعد منخفض أو وسادة مرتفعة مع الإمساك بالإرداف من الخلف وتحفيزه على التقدم إلى الأمام من أجل التقاط اللعب.
- عند وضع الجلوس ضع الساعدين على الجانبين مع تشجيع الطفل على الانحناء الجانبي مع تحميل الجانبين بواسطة الساعدين حتى لا يسقط على الأرض.
- انظر الفصل الرابع للتعرف على بعض الكلمات التي يمكن أن تشجع بها الطفل عند جلوسه على الأرض أمامك والإمساك بيديه لكي يتدحرج إلى الأمام والخلف.
- التأرجح كما لو كان يمتطي الحصان وغيرها من حركات التوازن التي تعمل على تقوية عضلات الجسم.
- ركوب الحصان والذي يمثل النشاط الهام في سبيل تقوية الجسم والحفاظ على التوازن بما

أن حركة الحصان تتطلب من الطفل الحركة المقابلة له وذلك مفيد من أجل الأطفال الذين لهم عضلات مشدودة بما أنه لابد أن تكون الأرداف متباعدة على ظهر الحصان.

- إذا كان شد العضلات يمثل مشكلة لابد أن تساعد الطفل على الجلوس مع تربيع الساقين حيث أن ذلك له أهمية خاصة في شد عضلات القدمين.

الزحف: Crawling

الزحف يمثل المهارة الهامة التي لابد أن يتمكن منها الطفل لكي يستطيع حمل وزن جسمه على الأكتاف والساعدين ، حيث أن هذه المهارة لازمة لاكتساب المهارات الأخرى التي تعتمد على اليدين والذراعين . وقد يكون الآباء قلقين من حركة الأطفال أثناء السير ولكن لابد أن يتعرف الأطفال على كيفية الحركة في الوقت الصحيح ومن الهام كذلك أن يتعرف الأطفال على كيفية الزحف بالاستناد على أربع نقاط تمثل الركبتين والكوعين مع حركة أحد القدمين مع الساعد المقابل له بدلاً الزحف بالقدمين والكوعين معاً.

- يمكنك أن تمسك الطفل وتعمل على أرجحة الطفل في الهواء حتى يستقيم الظهر.
- ضع الطفل على المرتبة المستقيمة بحيث تكون اليدان والركبتان على الأرض مع دحرجة الطفل إلى الوراء والأمام بحيث يتبادل وزن الجسم على الأرداف والساعدين.
- ضع الطفل في وضع الزحف مع تحريك الطفل إلى الأمام والخلف حتى يتعرف أو يستشعر مهارة الزحف وحث الطفل على حمل وزن جسمه على الركبتين والساعدين.
- ضع المنشفة على بطن الجسم والصدر ثم أمسك المنشفة المضمومة من طرفيها من أعلى وارفع الجذع عن الأرض بينما تكون القدمان والساعدان ملامسين للأرض حيث أن ذلك الوضع يحاكي وضع الزحف.

- يتعلم الطفل الزحف إلى الخلف قبل أن يتعرف على الزحف إلى الأمام نظراً لأن الساعدين أقوى من القدمين وعندما يتعرف الطفل على الزحف إلى الخلف سوف يكتسب الثقة من أجل الزحف إلى الأمام وإذا كنت تريد أن تساعده لابد أن تضع الطفل على الذراعين والقدمين على سطح صلب أو على الأريكة مع تشجيع الطفل إلى الزحف إلى الأمام.
- عندما يزحف الطفل ساعده على الزحف إلى الأمام من خلال وضع اللعب أمامه وبعيداً عنه.

وضع الركوع العالي: High kneeling

قبل أن يسعى الطفل إلى الوقوف لابد أن يتمكن من الاتزان بالاستناد على الركبتين وقد يكون من الأسهل له حمل الجسم على الركبتين بدلاً من على الطول الكلي للساقين حيث أن ذلك سوف يساعد على تقوية الأرداف.

ضع الطفل في وضع الركوع الرأسي المنتصب على المنضدة المنخفضة أو الأريكة التي تحمل اللعب التي يلعب بها.

عندما يكون الطفل في وضع الركوع ادفع الطفل إلى الجانبين بحيث يستطيع الاحتفاظ بتوازنه.

الوقوف: Standing

- الركوع على الأرض أمام المقعد أو الأريكة أو جلوس الطفل على ركبتيك مع مد قدمه مستقيمة على الأرض ثم رفع مؤخرة الطفل في وضع الوقوف.

- تثبيت اللعب الهامة على الجدار أو الرفوف وتشجيع الطفل على التقاطها من وضع الوقوف.
- الجلوس على المقعد الصغير بحيث يتمكن الطفل من وضع القدمين مستقيمين عند الجلوس ثم وضع المقعد أمام بعض الرفوف على الجدار وتشجيع الطفل على الوقوف بالاستناد عليها.
- مساعدة الطفل على الوقوف من وضع الجلوس ثم إعادته إلى وضع الجلوس وذلك يساعد على تقوية عضلات الساقين.
- وضع اللعب على الأريكة أو المنضدة الصغيرة ووقوف الطفل أمامها مع الاستناد عليك أو الاعتماد على نفسه وتشجيع الطفل على اللعب أثناء الوقوف وبعض الأطفال قد يحتاجون إلى دعامة ثابتة من أجل أداء ذلك.
- عندما يكون الطفل في وضع الوقوف يمكنك أن تدفعه قليلاً بحيث يتمكن من حفظ اتزانه.
- وقوف الطفل أمام الجدار أو الركن واللعب معه بالكرة.

التجول : Cruising

يتمكن الطفل من الوقوف والدوران حول قطع الأثاث من خلال حث الطفل على التقاط اللعب من حول الأثاث مع ترتيب المقاعد والمناضد المنخفضة بحيث تكون متقاربة وتتيح له السير فيما بينها.

المشي: Walking

- عند وقوف الطفل أمام قطع الأثاث والارتكاز عليها ارفع أحدى القدمين عن الأرض لحمل وزن الطفل على القدم الأخرى .
- أثناء سير الطفل فإن أي عربات صغيرة مدفوعة إلى الأمام سوف تساعده على التعرف على السير من خلال تقديم قدم على أخرى.
- بينما يتعلم الطفل السير من الضروري أن يكون محمولاً من الأمام على اليدين أو محمولاً من الخلف من الإبط.
- التشاور مع الطبيب النفسي أو أخصائي العلاج الطبيعي في سبيل التعرف على ما إذا كان

من الضروري استخدام أداة خاصة للسير حيث أن هذه الأداة مناسبة للأطفال الذين لديهم مشاكل من اشتداد العضلات ومع أن الأطباء أنفسهم لا يؤيدون هذه الأدوات لأنها لا تؤدي إلى تعليم السير أو التأخير فيه حيث أن الأطفال يرتكزون عليها ويبدلون الأقدام في السير ومع ذلك يمكن استخدام هذه الأدوات فترة زمنية قصيرة مع المراقبة والتي قد تساعد الطفل على استخدام القدمين في الحركة.

- ضع الطفل على (تروسيكل) أو عربة وادفعه حول الحديقة وذلك يتيح له أن يدفع أقدامه ويمنحه فكرة المشي.
- ضع الطفل على ظهره مقابل الحائط واجعله يمسك الأشياء مع تشجيعه على السير إلى الأمام مع إمكانية القفز أو الوثب .

التوازن: Balance

- عندما يتعلم الطفل المشي فإن النمو الجسمي سوف يتيح له الإحساس بالتوازن وتحقيق هذا الاتزان.
- ضع الطفل داخل صندوق من الكرتون المقوى ثم اسحبه حول الغرفة بحيث يكون عليه الحفاظ على اتزانه أثناء السير به.
- اجعل الطفل يخطو على بعض الحواجز الصغيرة مثل جدار منخفض من الطوب أو من قطع من الخشب أو عتبة الباب.
- اجعل الطفل يسير في مسار ضيق على قطعة من الخشب أو خط سميك مرسوم على الأرض.
- اصنع ترتيباً لبعض الدرجات من الطوب أو المكعبات أو أواني الورد المقلوبة أو الألواح بحيث يكون على الطفل السير عليها.
- اجعل الطفل يرتكز على قدم واحدة.
- عندما يكون الطفل في الموقع المناسب لطوله في حمام السباحة ، حيث يمكنه الوقوف مستقيماً اجعل الطفل يؤدي أفعالاً مختلفة مثل السير أو العدو أو إلقاء الكرة أو سكب الماء أو اللعب بالقوارب المائية وسوف يكون عليه أن يعمل جاهداً على الحفاظ على اتزانه في الماء.

- يقوم الطفل بإلقاء الكرات داخل السلة أو العلبة ، حيث أن إلقاء الكرة يؤثر على اتزان الطفل الواقف ويتيح له تعويض الحركة في سبيل استعادة اتزانه الأصلي بعد التقاط الكرة في الهواء.

- العب كرة الراكيت (باستخدام المضرب) عندما يكون على الطفل الحفاظ على التوازن بينما يضرب الكره بالمضرب.

- اركل الكرة بينك وبين طفلك ومع تشجيع الطفل على إحراز الهدف بالكرة أو المراوغة بالكرة حول العوائق حيث أن ذلك يتطلب الإحساس القوي بالاتزان لأن الطفل عليه تحقيق الاتزان على قدم واحدة واستخدام الأخرى في ركل الكرة.

المرونة وسرعة البديهة: Agility

- العب الاستغماية مع الطفل والعب ألعاب المطاردات.

- تشجيع الطفل على القفز والهبوط على سطح مرن ولكن لابد من استشارة الطبيب قبل إتمام هذا النشاط.

- عليك أن تعد مساحة مهيأة للعب في الداخل والخارج من خلال تحويل الغرفة إلى موقع للعب في المساء حيث يمكن للأطفال الصعود على الأريكة والزحف بين القطع والقفز من على المناضد المنخفضة والقفز على الوسائد والزحف تحت المقاعد.

- وفي حمام السباحة يمكنك أن تسند الطفل بينما يسترخي في الماء على ظهره وتساعده في تحريك القدمين حيث أن ذلك يحقق المرونة للقدمين والأرداف.

- لابد أن تحرص على تعويد الطفل على المهارات الجسمية المختلفة مثل بسط الجسم أو الانحناء أو الدوران حول الجسم كي يتمكن مثلاً من ملامسة مشط القدمين أو الكعبين باليد .

القفز: Jumping

- اجعل الطفل يقفز على لعبة القفز Trampolineوهو ممسك بأحد الأشخاص أثناء القفز.

- تشجيع الطفل على القفز على الدرجات أو السلالم أو داخل حمام السباحة على أن تكون على استعداد لالتقاط الطفل في الماء مع تشجيع الطفل على ثني الركبتين.

- الاعتماد على الدرجات أو السلالم المنخفضة كي تساعد الطفل على الصعود عليها أو منها.

الجري: Running

يتعلم الطفل العدو تدريجيا مع اكتساب الثقة في مضاعفة السرعة أثناء المشي ولابد أن تقدم للطفل العديد من الفرص التي تتيح له الدوران حول قطع الأثاث وأن يلعب لعب المطاردات في سبيل تعويده على اكتساب السرعة في السير والعدو.

الصعود والنزول: Climbing up and down

يبدأ الأطفال في الصعود بعد أن يتعلموا الزحف من خلال صعود الدرجات المنخفضة على المقاعد المنخفضة أو الأريكة مع استخدام اللعب كحافز له وحتى توضح للطفل كيف يقفز من على الأريكة أو السرير لابد أن تجعله يقفز إلى اسفل على الظهر مع تحريك الذراعين والقدمين وذلك سوف يساعده على النزول بالقدمين أولاً على الأرض.

الوعي بالمكان : Spatial awareness

- لابد أن يتعلم الأطفال وضع أطرافهم ومواقع هذه الأطراف نسبة إلى الأجسام المحيطة بهم والأرض من خلال الوعي بالمكان حتى يتعلموا كيفية الدوران حول الأجسام بأمان دون الاصطدام بها أو عند الحاجة إلى القفز من مكان مرتفع.

- توفير الفرص في سبيل الصعود أعلى واسفل الأجسام مثل الأنفاق والمناضد والعلب الكبيرة والمقاعد مع لعب الاستغماية وتشجيع الطفل على الاختباء في الفراغات الضيقة.
- تعويد الطفل على القفز لإحساس الطفل ووعيه بالمكان.
- تعويد الطفل على حركات الانزلاق والزحف أسفل الكراسي وداخل الحلقات أو الأطواق الكبيرة في إطار وعي الجسم بالحركة في المكان .
- أداء الألعاب التي تعمل على رفع الوعي بالجسم وحركات الجسم مثل مطالبة الطفل بأن يبدو صغيراً مثل الفأر أو يبدو كبير مثل البيت.
- السباحة تتيح للطفل أن يتعرف على وجوده في الماء.
- ركوب الخيل كما أنه مفيد للمعاق فإنه مفيد للأطفال الأسوياء لأنه يتيح لهم اتخاذ أوضاع مختلفة غير عادية حيث لابد أن يدركوا أوضاع الأطراف وموقع الأرض بالنسبة إليهم.

الإيقاع: Rhythm

الأطفال في حاجة إلى اكتساب الإيقاع الطبيعي للحركات والتنسيق الجيد بين هذه الحركات من خلال أداء هذه الحركات تبعاً إلى الإيقاع الموسيقي.

- يمكنك أن تعتمد على مختلف الإيقاعات الموسيقية.
- يمكنك أن تستمع إلى الموسيقا مع تعويد الطفل على الحركة والسير والقفز والزحف والمشي على المشط أو الكعب تبعاً للإيقاعات المختلفة المسموعة من الطفل.
- تعريف الطفل الرقص على هذه الإيقاعات الموسيقية فإذا لم يكن الطفل مدركاً كيفية السير يمكنك تشجيعه على تحريك الساعدين والجذع مع صوت الموسيقا أو إذا كان في وضع الجلوس يمكنه أرجحة الساقين بحرية مع الإيقاع الموسيقي مع الاعتماد على كافة الإيقاعات الموسيقية مثل الجاز وموسيقا البوب.

التآزر بين القدم و العين. Foot-eye co-ordination

تشجيع الطفل على ممارسة الأنشطة التالية التي تعمل على تحقيق التآزر بين حركات القدمين و العين.

- أن يركل الكرة في اتجاهات معينة باستخدام القدم اليسرى ثم بعد ذلك بالقدم اليمنى.
- تعويد الطفل على الركل المتكرر للكرة حول الحواجز.
- تعويد الطفل على العدو نحو اليسار ثم التوقف ثم العدو نحو اليمين.
- تعويد الطفل على أن يقفز في مكانه نفسه وأن يقفز إلى اليسار واليمين والأمام والخلف.
- الوقوف على القدم اليسرى فقط ثم الوقوف على القدم اليمنى فقط.
- تعويد الطفل على صعود السلالم.

النمو الموازي واللعب الحركي:

من الهام للأطفال أن يحصلوا على الفرصة الكافية للّعب الطبيعي ولكن لابد أن تتعرف على الألعاب المناسبة لهم التي تساعدهم على النمو وأن تتيح له فرصة الاستمتاع بالإحساس بالحركة ولكن لابد أن تتأكد من راحته ووثوقه من خلال الحديث إليه وتحقيق الأمان له أثناء

الحركة وأن لا ترغم الطفل على أداء الحركة وإذا كان الطفل لديه احتياجات خاصة فليس هناك داع من المبالغة في حماية الطفل حتى تتيح له فرصة تمرين المهارات البدنية واكتساب الثقة وإذا كان الطفل يعاني من تأخر النمو فقد تتعرف على احتياجه الخاص عند سقوطه نظراً إلى ضخامة حجمه أو عدم اتزانه كما أنه لابد أن يحصل على فرصة اللهو داخل الغرفة وعلى الشاطئ وفي الحديقة وفي غيرها من المواقع الآمنة.

- امسك الطفل قريباً منك مع أرجحة الطفل في حركة دائرية وشقلبة الطفل وأرجحة الطفل من خلال الإمساك بالقدمين.
- ارقص على الموسيقا أثناء حملك للطفل.
- العب مع الطفل على السرير مع الإمساك به من الأكتاف أو اليدين وتحريك الطفل ووضع رأسه وأكتافه على وسادة مع تحريكه بواسطة الوسادة.
- يمكنك أن تلعب من خلال الحركات البسيطة مثل الصعود والهبوط على السرير أو في مراكز الترفيه ودور الحضانة الخاصة التي تتيح للأطفال إمكانية اللعب معك.
- الالتحاق بدورات التربية البدنية أو (الجيمانيزيوم) مع جعل الأطفال الصغار في جو آمن يتيح لهم ممارسة حركات الصعود والقفز من على الأدوات الرياضية البسيطة.

حركة الأطفال المعاقين:

ركوب الخيل:

هناك العديد من الجمعيات المسؤولة عن الأطفال المعاقين والمؤسسات المتخصصة التي تقدم الاحتياجات الخاصة إليهم. وإن ركوب الخيل يحقق اثنين من المزايا الهامة لهؤلاء الأطفال حيث أنه أولاً يمثل التمرين الجيد للطفل الذي يمتطي الحصان لأنه يدرك الحركات التعويضية التي تتناسب مع حركات الحصان ، وكذلك فإنها تعمل على تشجيع النمو الجسمي المبكر في المراحل المختلفة مع تقوية عضلات الجذع والرقابة والتحكم في الوقف وردود الأفعال السريعة والصحيحة وحركات السير والاتزان والوعي بالمكان والميزة الثانية تتمثل في أن التفاعل المتبادل مع الحصان له عائد من الناحية العاطفية الشعورية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لأنها تمثل لهم التجربة المحفزة والسعيدة كما أن ركوب الحصان يتيح للأطفال

العاجزين عن الحركة إمكانية الإحساس بها ومن خلال ركوب الحصان مدة 20 دقيقة أسبوعيا فإن الأطفال سوف يستشعرون الحركة إلى جانب العديد من التمارين التي تعتمد على ركوب الحصان.

السباحة: Swimming

السباحة تمثل النشاط الهام للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن الطفل لابد أن يتمتع بالثقة في النفس عند وجوده في الماء ، كما أن الهدف الأول من اللعب داخل حوض السباحة في هذا السن هو المتعة من خلال اللعب وطرطشة الماء والقفز في الماء وذلك مفيد في الرقابة على العضلات وتحقيق المرونة له، حيث أن في الماء ترتفع المقاومة ولابد من بذل مزيد من الجهد مع الأطفال المعاقين فإن ذلك يمنحهم الشعور بالحرية والمرح ولكن لابد أن تتأكد من أن الماء ليست باردة جداً وأن بعض الأطفال يرون أن الماء نفسه قد تكون باردة جداً على عكس الأطفال الآخرين خاصة إذا لم يكونوا معتادين على الماء في حمام السباحة.

والماء الدافئة جداً قد تؤدي إلى إصابة الأطفال بالتعب سريعاً فإذا كان الطفل يخشى من الذهاب إلى الماء فلابد من تعويد الطفل على الماء تدريجياً حيث يمكنك أن تدع الطفل يتعود أولاً على الجلوس على حافة الحمام والاعتماد على طرطشة الماء وبعد ذلك تحفيزه على اللهو مع صديق مقارب له داخل الماء وعندما ترى أنه على استعدد للدخول إلى الحمام يمكنك عند ذلك إدخاله إلى الحمام.

حمامات السباحة قد تعاني من الضوضاء وقد تكون مخيفة للأطفال ولذلك لابد أن تختار الوقت المناسب عند هدوء حمام السباحة وإتمام برامج أو دورات خاصة في تنظيم سباحة الأطفال المعاقين الذين يحتاجون إلى هدوء حمام السباحة عن الأطفال الأسوياء كما أن بعض الحمامات قد يمكنها أن تعمل على أداء هذه الدورات على مدار ثلاثة شهور وتساعد الطفل على السباحة في الماء كما تعتمد على الأفكار التالية في تعويد الطفل على حمام السباحة.

- تحفيز الطفل على طرطشة الماء بواسطة أقدامه وذراعيه. وكذلك يمكنك أن تلهو مع الطفل وتداعبه من خلال الضحك لتشجيعه على الاستمرار في اللهو في الماء و لتقوية العضلات وتحقيق المرونة له.
- ادفع الكرة بينك وبين طفلك في سبيل تقوية عضلات الذراعين.

- اجعل الطفل يقفز إلى أعلى وأسفل في الماء في سبيل تقوية عضلات الساقين.
- اصنع الفقاعات الهوائية في الماء حيث أن ذلك مفيد في تقوية عضلات حنجرة الطفل وتشجيعه على أن يصدر الأصوات المختلفة.
- اجعل الطفل يلقي الكرة إليك حيث أن ذلك سوف يخل باتزانه الطبيعي وسوف يكتسب بعد ذلك إمكانية تصحيح الاتزان.
- امسك الطفل واعمل على تحريكه في الماء من خلال إسقاطه ورفعه ولكن لابد أن تتأكد من استعداد الطفل من حيث التنفس قبل الإسقاط في الماء.

المهارات الحركية الدقيقة والنمو الزمني:

وضع الطفل له أهمية خاصة عند أداء جميع المهارات الحركية الدقيقة فإذا لم يكن وضعه صحيحا، فإنه لن يتمكن من أن يؤدي العديد من الحركات والأنشطة ولذلك انظر للفصل الثاني للتعرف على الأوضاع الصحيحة للطفل وإذا كان الطفل معاقاً بدنيا فلابد أن تستشير الطبيب المعالج عن هذه الأوضاع وإذا كان الطفل يعاني من قصور في النظر فمن الأفضل أن تضع اللعب في الصينية أو الصندوق بحيث يمكنه العثور عليها في ثقة.

تشجيع الطفل على استخدام اليدين. Encouraging use of hands

مع الأطفال الذين يعانون من مشاكل في السيطرة على العضلات وخاصة عضلات اليدين من الهام أن تشجع الطفل على استخدام اليدين كثيراً لتحقيق المرونة فيها وفي التحكم فيها والألعاب التالية سوف تساعد الطفل على فتح اليدين واستخدام الأصابع.

- عليك أن تلعب مع الطفل بمختلف المواد أو الأدوات وأن تساعد الطفل على التعامل معها من خلال العديد من الأشكال مثل الشعور بها والتربيت عليها والخفض والرفع.
- اللعب بالرمال الجافة والمبللة على الشاطئ.
- تعويد الطفل على مزج دقيق الذرة بالماء والتي سوف تبدو صلبة ولكنها رقيقة في الملمس وسوف تتيح إلى الطفل التعرف على كيفية التعامل مع العجين في تشكيل العديد من الأشكال.
- يمكنك أن تطهو المكرونة الإسباجتي على أن يلهو بها الطفل عندما تبرد.

- يمكنك استخدام رغاوي الصابون حتى يلعب الطفل بها.
- يمكنك تعويد الطفل على ملمس الصور البارزة في الكتب أو على الجدران.
- تعويد الطفل على خلط العجين باليدين.
- تعويد الطفل على التعامل مع الجرائد والمجلات والتعرف على ملمس السجاد وقطع الأثاث والكرات اللينة والقطن والصوف.
- اللهو باللعب أو الأدوات الموسيقية.
- تعويد الطفل على الرسم بالألوان.
- اللهو في حمام السباحة أو في دورة المياه.
- في حمام السباحة يمكنك أن تدفع الكرة نحو طفلك على سطح الماء بحيث تتبادل الكرة معه.
- ضع بعض قطع من الإسفنج الصغيرة في الحوض كي يلتقطها الطفل ويعصرها من الماء.
- اللعب بالأدوات الموسيقية.
- الطفل يمكنه أن يمسك الأجراس الصغيرة أو الشخشيخة لتشجيع الطفل على حركة اليدين والاعتياد على الأصوات الصادرة.
- ضع بعض الأشياء على الخيط الممدود بين اثنين من المقاعد وضع اللعب عليها بحيث يتمكن الطفل من اللعب بها مع الرقود على الظهر وتكون اللعب مرتفعة عنه وذلك يتيح إلى الطفل اللعب بعدد كبير من اللعب في الوقت نفسه بحيث لا يشعر بالملل ويمكنك أن تعتمد على اللعب الزاهية الألوان التي تلفت بصره مثل الأجراس والورق اللامع والصور والمرايا وزخارف عيد الميلاد.

الإمساك Grasping:

- يمكنك أن تلعب مع الطفل بالعديد من الأدوات مثل الأزرار والعملات .
- لعب المكعبات الصغيرة مع الطفل وكذلك استخدام الأجراس الصغيرة والحلقات والأطواق والخيوط.

الإمساك والتحرير: Placing and releasing

- اجعل الطفل يحرر الجسم الذي يمسكه على السطح الصلب أو على يديك.
- تشجيع الطفل على إسقاط الأجسام من مكان مرتفع أو ربط هذه الأجسام بخيط بحيث عندما تقع يمكنه أن يستعيدها مرة ثانية.
- اجعل الطفل يضع الأجسام في وعاء كبير وعميق والذي يصدر عنه صوت مرتفع عند وضع الأجسام فيه مثل أوعية القمامة الصغيرة من البلاستيك مع تصغير فتحة الوعاء تدريجياً في كل مرة حتى يتمكن الطفل من إسقاط الأجسام فيها.
- ضع جسماً كبيراً فوق جسم آخر مثل السيارة اللعبة على السطح أو على الصينية وإصدار الصوت من حركة السيارة على السطح حتى يتعرف الطفل على اتجاه الصوت الصادر والتدرج في استخدام الأدوات الأصغر في الحجم مثل المكعبات من الخشب أو البلاستيك التي يستخدمها في بناء الأبراج والمباني.
- اجعل الطفل ينقل الأجسام من وعاء إلى آخر.
- ألقِ الكرة إلى الطفل على أن يلقي إليك الكرة مرة أخرى.
- اجعل الطفل يتمكن من أن يأكل بنفسه قطعاً من الفواكه والخضروات والبسكويت.
- اجعل الطفل يساعدك في ترتيب اللعب داخل الصندوق الخاص بها.

الإشارة بالأصابع: Pointing

بعد تقوية أصابع السبابة في اليدين واللازمة لأداء المهارات الحركية الدقيقة مثل الكتابة سوف يتمكن الطفل بعد ذلك من العزف على البيانو والضغط على جرس الباب أو المفاتيح الكهربية والإشارة إلى الصور في الكتب والاستفسار من الطفل عن موقع هذه الصور ومحتوى هذه الصور مثل الاستفسار عن موقع الدراجة المرسومة وتعويد الطفل على الإشارة إليها.

- تعويد الطفل على الضغط على الأزرار التي تصدر الأصوات.
- تعويد الطفل على الرسم باستخدام الأصابع.

- تعليم الطفل كيفية استخدام الأصابع في الهاتف.
- تعويد الطفل على الرسم على النوافذ والزجاج المبلل أو الرمال الجافة.
- اجعل الطفل يلعب بالعجين أثناء الطهي وتعويد الطفل على غرس أصابعه لعمل ثقوب في العجين.
- تعويد الطفل على اللعب بكرة البينج بونج وتعويد الطفل على استخدام الأصابع في تحريك العرائس التي تعمل بالخيوط.

إتقان القبض أو الإمساك. Fine grasp

القاعدة العامة تنص على البدء بالإمساك بالأجسام الخفيفة والصغيرة التي تلائم الحجم الصغير لليد ثم بعد ذلك تعويد الطفل على إمساك الأجسام الكبيرة والصغيرة.

- تعويد الطفل على اللعب من خلال بناء المباني بالطوب أو العملات أو الأزرار.
- اجعل الطفل يضع بكرات الخيوط أو الأزرار أو المكعبات في الصناديق.
- تعويد الطفل على أن يرسم أو يقطع صور الحيوانات الصغيرة مثل البط والسمك والضفادع وأن يرسم البركة أو الجدول المائي على الورقة.
- ارسم سيارة أو كلباً على الورق واجعل الطفل يضع الاستيكر اللامع على أجزاء من السيارة ويمكنه كذلك أن يلصق الخيط اللامع على حواف جسم السيارة.
- يمكنك أن تستخدم الصفارة في إصدار الأصوات وكذلك تحريك السيارات والكرات الصغيرة والبلي على أنابيب من الورق المقوى أو ورق الحائط وكذلك يمكنك أن تستخدم شرائط الكاسيت وتعويد الطفل على وضع الكتب على رفوف والاسطوانات في العلب الخاصة بها.
- يمكنك أن تلعب مع الطفل حلل بعض الألغاز أو المكعبات حيث قد يكون من الصعب تحفيز الطفل على حل هذه الألغاز لأنه قد يكون غير مهتم بها أو لا يجد فيها حافزاً ولذلك لابد أن تعتمد على الصور التي تجذب انتباه الطفل.
- اجعل الطفل يضع مشابك الملابس على حواف علبة الكرتون.
- تشجيع الطفل على أن يلتقط الأطعمة الصغيرة مثل العنب والفواكه المجففة.

- اجعل الطفل يتمكن من أن يجدل قطعة من الحبل مثل حبل الغسيل وكذلك تعويد الطفل على إدخال الأزرار داخل الحبل.

اللف : Twisting

اجعل الطفل يعمل على التعرف على مهارة لف سدادات الزجاجات حتى يغلق الزجاجات ويتعرف على كيفية إدارة مقابض الأبواب وكيفية تشغيل مفاتيح الكاسيت وكذلك كيفية إدارة الكرات الصغيرة وقلب أوراق الكوتشينة.

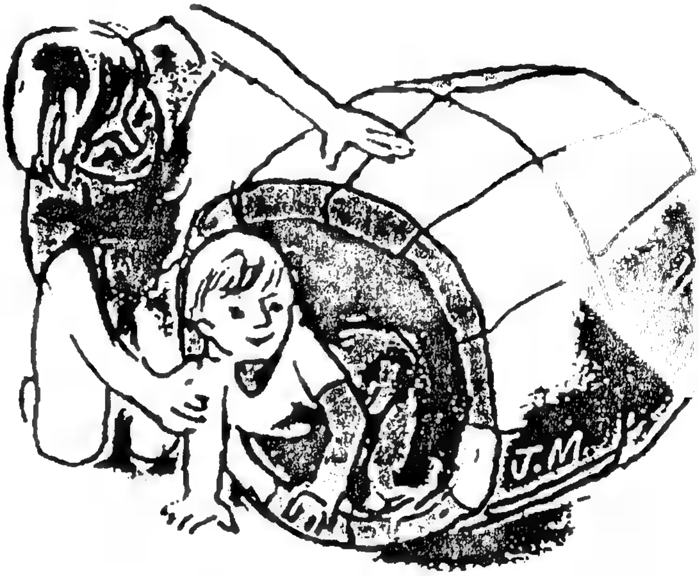
تشجيع الطفل على استخدام اليدين: Encouraging two-handedness

معظم الأطفال يفضلون استخدام يد واحدة مع أن الأطفال لديهم القوة والقدرة على استخدام اليدين ولذلك لابد من تشجيع الطفل على استخدام اليدين فإذا كان الطفل يعاني من ضعف أحد اليدين فلابد من تعويده على تمرين هذه اليد.

- اجعل الطفل يلقي بالأشياء من يد إلى أخرى كي يلتقط اللعب باليدين ثم قدِّم إلى الطفل لعبة واحدة ثم لعبة أخرى واجعله يسقط اللعبة الأولى وأن يركل اللعبة الثانية في اليد التي أسقطت اللعبة الأولى وذلك حتى يتعرف الطفل على كيفية الطرق على الطبلة أو كيفية إمساك الكوب واستخدام الملعقة في التقليب.
- يمكنك أن تقدم اللعبة إلى الطفل بحيث يمكنه أن يستخدم أي من اليدين في الإمساك بها وإذا كنت تعمل على تشجيع الطفل على استخدام يد معينة فيمكنك تقديم اللعبة الى هذه اليد.

- يمكنك أن تلعب باستخدام دلو الماء على الرمال وكذلك استخدام الغربال والأقماع والقوارير وتشجيع الطفل على سكب الماء من وعاء إلى آخر .
- أمسك الكرة وألقِ بها بينك وبين الطفل الجالس على الأرض.
- اجعل الطفل يمسك بالوعاء بيد واحدة بينما يأكل الطعام داخله باليد الأخرى.
- أثناء الطهي يمكنك أن تدعو الطفل إلى تقليب الوعاء مع الإمساك به في الوقت نفسه.
- تشجيع الطفل على استخدام الدمى وتنظيف الدمى بالماء وتعويد الطفل على ارتداء الدمى بالملابس.
- اعزف الأدوات الموسيقية مثل الهارمونيكا والتي تعتمد على إمساك الطفل لها.
- اجعل الطفل يقلب الزجاجات والأقلام وأن يضع السدادات على هذه الزجاجات وأن يضع سدادات الأقلام وكذلك تعويد الطفل على أن يفك سدادات معجون الأسنان وأن يربط هذه السدادات.
- تشجيع الطفل على التصفيق باليدين عند سماع الموسيقا (انظر الفصل الثالث) للتعرف على الكلمات الملازمة للتصفيق.
- تشجيع الطفل على تمزيق الورق إلى شرائط رفيعة من خلال مسك الورقة باليد والتقطيع بالأخرى.
- اجعل اللعبة في وضع غير ثابت بحيث تطلب من الطفل تثبيت اللعبة بأحد اليدين واللعب بها باليد الأخرى وإذا كان الطفل يعاني من ضعف في إحدى اليدين فلابد من التشجيع على تقوية هذه اليد من خلال وضع الشوكة والملعقة في كل يد حتى إذا كان الطفل يميل إلى استخدام اليد القوية في تناول الطعام مع تقديم اللعب إلى اليد الضعيفة في سبيل تشجيع الطفل على استخدامها واللعب بها أو على الأقل نقل الأجسام إلى اليد القوية ويمكنك أن تضع المنديل على اليد القوية وتطلب من الطفل أن يسحب هذا المنديل بواسطة اليد الأخرى.
- تقوية عضلات الأكتاف للمساعدة على التحكم باليدين.
- حمل الوزن من خلال الأكتاف واليدين له أهمية خاصة لأن الأكتاف واليدين في حاجة إلى القوة والتحكم قبل أن ينجح الطفل في أداء الحركات الدقيقة.

- يمكن للطفل أن يدفع عربة اليد وأن يعتاد على تبديل الأقدام في الدفع مع تشجيع الطفل على الزحف من خلال الأنفاق والأماكن المنخفضة.
- اجعل الطفل في وضع الوقوف واجعله يلعب بألعاب الورق أو الكوتشينة أو المكعبات.
- اجعل الطفل يركع على الركبتين واليدين مع بسط القدم اليسرى والساعد الأيمن وتحقيق الاتزان مع تكرار الحركة مع القدم اليمني والساعد الأيسر.



استخدام الأدوات والتحكم في القلم: Use tool

استخدم الأقلام التي يسهل للطفل الإمساك بها حيث أن الأقلام السميكة ذات الأضلاع المثلثة هي الأفضل واستخدم الأقلام التي يمكنها تحرير العلامات بوضوح وتقديم العوائد عند نجاح الطفل في هذا المجهود وكذلك من الممكن تعويد الطفل على أن يرسم على لوحة الرسم على الجدار لأن ذلك يساعده على فتح زاوية الذراع في الوضع الصحيح للكتابة بينما إذا كان يكتب على سطح مستقيم فإن ذلك سوف يؤدي إلى ضيق زاوية المعصم وكذلك يمكنه استخدام الطباشير والرسم والتلوين والاعتماد على مختلف الألعاب التي تعمل على اعتياد الأطفال على العلامات والرموز على الأوراق من خلال تحرير هذه العلامات على الرمال الجافة والمبللة واستخدام الرمال على الورق الملون وكذلك الرسم بالأصابع والطباشير (انظر الفصل الثالث)

السكب:

أثناء اللعب بالماء في الحمام اجعل الطفل يملأ الزجاجات الفارغة، واستخدم الأقماع والأوعية المائية حتى يعتاد على سكب الماء ويمكنك أن تفعل ذلك باستخدام الرمل الجاف في حفرة الرمل إذا كان لديك الدلو الخاص بذلك.

تعويد الطفل على رش الماء داخل أصيص الورود والنبات.

التقطيع باستخدام المقص:

هناك العديد من أشكال وأنواع المقصات التي يمكن التجريب من خلالها وبعضا منها له فتحتين وهو يمثل المقص العادي الذي يمنح الطفل فكرة الضغط عليه وفتح المقص بينما هناك مقصات أخرى لها حركة زنبركية بحيث أن الطفل عليه أن يضغط عليها وتنفتح هي من تلقاء نفسها ويمكنك أن تستعير هذا المقص من الجار أو من الطبيب.

تعويد الطفل على استخدام المقص وكذلك تعويده على الضغط على قطع الإسفنج حتى يكتسب هذه الحركة الضاغطة ولابد أن تبدأ بأن تقدم إلى الطفل البطاقات أو الكرتون الخفيف الذي يسهل عليه تقطيعه إلى شرائط نحيفة وطويلة وبعد ذلك يمكنه أن يرفع من عرض الشرائط المقطوعة وكذلك أن يرسم الخطوط السميكة التي تبدأ أولاً بأن يرسم الخطوط المستقيمة وبعد ذلك المنحنيات الحادة والرقيقة.

وعندما يعتاد الطفل على العديد من المهارات والأنشطة يمكنه بعد ذلك أن يعتاد على تقطيع الصور من المجلات والكتالوجات القديمة في سبيل التعرف على كيفية القص واللصق مثل تقطيع بطاقات اعياد الميلاد القديمة في سبيل صناعة بطاقات جديدة وكذلك الاعتياد على تقطيع ولصق الأوراق الملونة والقطع التي تبدو مثل الموزاييك.

استخدام الشوكة:

لابد أن يعتاد الطفل على تجريب الشوكة داخل العجين وكذلك استخدام السكين في قطع العجين إلى قطع صغيرة .

النمو الموازي والتغذية:

إذا كان الطفل لديه صعوبات في أن يتناول الطعام بنفسه فلابد من تجريب العديد من

الأدوات مثل الأكواب والفناجين والملاعق والأشواك فإذا لم ينجح ذلك فيمكنك أن تستشير الطبيب المعالج للحصول على النصيحة واستعارة هذه الأدوات من المراكز المتخصصة كما أن الطبيب المعالج سوف يوضح لك المشاكل التي يعاني منها الطفل في السيطرة على العضلات اللازمة في مضغ الطعام وإذا كنت تعمل على تحسين قدرة الطفل على تناول الطعام فلا تسعَ إلى تحقيق الكثير، في الوقت نفسه ولكن لابد من أن يكتسب الطفل هذه المهارة مع كل وجبة وأن تتيح للطفل أن يأكل ما يرغب فيه حتى يكتسب تدريجياً هذه المهارة.

تناول الطعام بالأصابع:

أعطِ الطفل بعض القطع من الطعام مثل البسكويت أو الخضروات المطهية والفواكه التي يسهل عليه مضغها حتى يعتاد على إمكانية تناول الطعام بالفم.

استخدام الملعقة:

املأ الملعقة بالماء أو بالطعام واجعل الطفل يمسك الملعقة بالفم ويمكنك كذلك تعويد الطفل على أن يمسك الملعقة منك بيديه مع تحسين الزاوية التي يمسك بها الطفل الملعقة .

استخدام الشوكة:

امنح الطفل الفرصة كي يستخدم الشوكة عندما يأكل البطيخ أو البطاطس أو اللحم .

استخدام الشوكة والملعقة:

عندما يتمكن الطفل من استخدام الشوكة ثم استخدام الملعقة يمكنك تعويد الطفل على استخدام الشوكة والملعقة في الوقت نفسه.

ارتداء وخلع الملابس :

ارتداء وخلع الملابس مشكلة لدى الإعاقة الجسمية والتي قد تتطلب العناية الخاصة أو المعالجة النوعية مع كل طفل وفي ذلك قد تحتاج إلى استشارة الطبيب المعالج وعلى الجانب الآخر إذا كان الطفل يرى صعوبة في ارتداء الملابس نظراً إلى عدم اكتساب المهارات الدقيقة فلابد أن تتحقق من الوضع الصحيح للطفل بحيث يكون جالساً أثناء ارتداء وخلع الملابس حيث سيكون من السهل عليه التركيز على هذا النشاط ولن ينشغل بمحاولة الحفاظ على اتزانه وكذلك يمكن تعويد الطفل على ارتداء الملابس التي قد تمثل نشاطاً يومياً له في الصباح عندما

تكون في عجلة أو في المساء عندما يصاب الأطفال بالتعب فلا يجوز مطالبة الأطفال في هذه الأثناء بارتداء الملابس وكذلك لابد من تقسيم هذه المهارات إلى مهارات نوعية صغيرة يتعرف عليها الطفل كل على حده مع استخدام الطرق الفنية نفسها الموضحة في الفصل الثاني وكذلك تعويد الطفل على غلق السوستة والأزرار والكباسين بحيث يتمكن من ربط وحل هذه الأدوات.

التآزر بين العين واليد:

إذا كان الطفل يعاني من ضعف في التآزر بين حركات اليدين و العينين يمكنك الاعتماد على بعض أو جميع الأنشطة السابقة التي تعمل على تمرين المهارات الحركية الدقيقة.

الفصل السادس

اللعب والنمو الحاسي

النظرية:

الإبصار Vision:

البصر من أهم الحواس على الإطلاق من حيث النمو بما أن هذه الحاسة تؤثر على الكيفية التي تعمل بها الأمور وكذلك على طبيعة الأمور المدركة كما أن هناك تفاعلاً متبادلاً قوياً بين الرؤية وقدرتنا على إدراك الأحداث والتعامل مع الأشياء أو الأدوات وفي إدراك العالم من حولنا، خاصة وجوه المقربين إليهم حتى مسافة من 8 - 10 بوصات وهي المسافة بين الطفل والأم التي تقوم بإرضاعه ولذلك عند تقديم العديد من المثيرات البصرية للطفل فإنه يميل إلى النظر إلى الوجوه كما يميل الأطفال أيضاً إلى الالتفات إلى الضوء أكثر من تركيز النظر على الأجسام الصلبة.

والأطفال بعد أن يتعلموا كيفية التركيز على الوجوه يتعرفون فيما بعد على كيفية تتبع الأجسام أو الأشياء مع تتبع حركة الأشخاص بالنظر ثم بعد ذلك يحدث تطور ونمو تدريجي للقدرة على الإبصار لمسافة بضعة أقدام وكذلك النظر إلى جوانب الغرفة وبالتالي يتكون لديهم مجال بصري والأطفال يعتمدون على البصر في إدراك كثير من الأحداث والمواقف مثل التعرف على الأفراد والأشياء حتى بعد الابتعاد عنها (أي حينما لا تكون في نطاق المجال البصري) وهذه المسألة موضحة بالتفصيل في الفصل الثالث لأن هذه المسألة هامة جداً في النمو المعرفي للطفل وفي إدراكه المتنامي للعالم من حوله.

وبعد ذلك يستخدمون البصر في اكتساب الوعي بالمكان المحيط وموقع الأجسام أو الأشخاص في هذا المكان وكيف يمكنهم استخدام الأشياء التي يرونها ويتعلمون مثلاً إذا كانوا جالسين وعلى وشك الانحناء إلى الأمام فيمكنهم الارتكاز على اليدين على الأرض وبذلك يعلنون عن إدراكهم أن الأرض تمثل المسطح الأفقي وكذلك يبدءون في استخدام إدراكهم لما يرونه في تعاملاتهم مع الآخرين ويعتمدون على التواصل البصري وتبدأ كذلك ملامح اكتساب وتعلم لغة الجسم والإيماءات وبعد ذلك يستخدمون هذه المعلومات في علاقاتهم مع الآخرين، فإذا كانوا يرون لعبة في جانب الغرفة ويرون كذلك شخصاً في الغرفة نفسها فإنهم قد يطلبون منه أن يحضر لهم هذه اللعبة.

حاسة السمع Hearing:

الأطفال يسمعون ويدركون ما يسمعونه ويتعرفون على مصدر الصوت الذي أتى منه وهو نضج وتطور يحدث تلقائياً مع التقدم في السن والأطفال حديثو الولادة يلتفتون إلى الأصوات المفاجِئة خاصة الأصوات المرتفعة من خلال رد الفعل الذي يمثل فتح حدقة العيون ورجوع الساعدين إلى الخلف وكذلك يبدون الاهتمام بالأصوات من الأفراد المحيطين وخاصة الأم وإذا كان الصوت يحقق لهم الرضا فأن الطفل سوف يهدأ ويستمع إلى الصوت الذي يتحدث أو يغني ولكن إذا كان الطفل في الوقت نفسه يصرخ من أجل الطعام فأنه لن يلتفت إلى أي من الأصوات ويبدأ الأطفال في الإنصات إلى كافة الأصوات مثل صوت المكنسة الكهربائية أو دوران شريط الكاسيت ويبدون الحماس والإثارة لبعض الأصوات ويمكنهم كذلك التمييز بين بعض الأصوات مثل تمييز صوت محرك السيارة أو الغسالة الكهربائية.

ثم يبدأ الأطفال في الاستجابة إلى الصوت الإنساني ومحاولة الاشتراك في الحوار وكذلك يعملون على تمييز مصدر الأصوات ولكن يعتمدون في ذلك على استخدام أذن واحدة وتدريجياً ينجحون في تحديد مصادر الأصوات بالقرب منهم. ثم يتعرفون على الأصوات التي تتردد بعيداً في الغرف نفسها أو خارجها مثل جرس الباب أو الطيارة الملحقة في الخارج، والأطفال لا بد أن يستمعوا للأصوات لكي يستطيعوا أن يصدروا أصواتاً مماثلة لتلك التي تصدر من حولهم وفي إدراك أن بعض الأصوات تمثل الكلمات والتي لها معانٍ خاصة وعند ذلك يبدءون في الاستماع إلى الحديث ونحن نعيش في بيئة لا تخلو من الضوضاء مع تردد صدا الأصوات مثل أصوات السيارات وصوت العصافير والساعات والغسالات الكهربائية. والأطفال في حاجة إلى تمييز الأصوات غير المفيدة لهم والتركيز على الأصوات الهامة مثل أصوات المتحدثين إليهم كما أن الأطفال يستمعون إلى الأصوات ذات الترددات العالية وهذا هو السبب في أن الأباء يتحدثون إليهم بأصوات مرتفعة أو من خلال الأناشيد كما أن الأطفال تستجيب جيداً إلى صوت الأم ومع نمو حاسة السمع يتمكنون من سماع الأصوات ذات الترددات المنخفضة.

حاسة التذوق: Taste

الأطفال يولدون ولديهم حب طبيعي إلى الأطعمة والحلوى بما أن لبن الأم لذيذ الطعم

والمذاق من ثم فإن الأطفال بعد ذلك يتعرفون على مذاق الأطعمة المختلفة المقدمة إليهم وهنا تنمو حاسة التذوق لدى الأطفال عند بلوغ 15 شهر ولكن الطفل الذي كان يتناول الأطعمة الحلوة فقط مثل الحلوى المسكرة سوف يستمر في تفضيلها ولذلك من الهام تعويد الأطفال على التعرف على مختلف الأطعمة ومذاقها المختلف، وحتى إذا كانوا يميلون إلى تفضيل نوع أو مذاق معين فلا بد من تقديم الأصناف الأخرى لهم.

الألعاب والأنشطة Games and Activities

الإبصار ونصائح عامة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية:

- لا بد على الأباء أن يقوموا بتوعية الطفل بكل ما يدور من حوله من خلال اللغة البسيطة التي تتيح له فهم وادراك ما حوله.
- استخدم الكلمات نفسها في وصف الأنشطة نفسها أو للتحذير ممًا سوف يوشك على الوقوع والسعي إلى التعرف على اللغة التي يستوعبها الطفل من خلال التفاعل معه.
- تحدث إلى الطفل في لطف قبل أن تخبره بأي تحذير وتجنب إخافة الطفل.
- ضع اللعب على مائدة بحيث يتمكن الطفل من تحديد موقعها مع امكانية تحريك هذه اللعب حتى يكون لديه مفهوم دوام الموضوعات والأشياء وتنمية قدرته على التعبير عن مشاعره.

استثارة وتحفيز النظر Stimulating Looking:

الأطفال المصابون بالإعاقة البصرية يكون لديهم قدر ضئيل للغاية من الإبصار ومن المهم لهم أن يستطيعوا توظيف هذه القدرة المحدودة على الرؤيا ولذلك حاول أن تعمل على استثارة وتحفيز الإبصار لديهم وذلك لأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حاجة إلى التشجيع للنظر إلى الأشياء والتوصل إليها مع اتباع النصائح التالية مع هؤلاء الأطفال:-

- الألعاب الكبيرة أفضل من الألعاب الصغيرة لأن الأطفال يتمكنون من رؤيتها بدرجة أكبر.
- الألعاب الملونة أسهل في رؤيتها لأن العيون تعتمد على الألوان في التمييز بين الأشياء وكذلك يمكنك الاعتماد على التناقض بين الأسود والأبيض ثم التحول إلى اللون الأصفر والأحمر وكذلك الألوان اللامعة التي تثير انتباه الأطفال.
- البيئة أو الغرفة المضاءة جيداً أفضل لهم في تمييز الأجسام.

استخدام المواد المثيرة للنظر Use Visually Exciting Materials:

الأطفال حديثو الولادة والأطفال الرضع يرون لمسافة قصيرة جداً ولذلك فأن الأجسام والصور لا بد أن تكون قريبة مسافة 10 بوصات والأشياء المتحركة لن يراها الطفل إلا عند وجودها خلال هذه المسافة والأطفال تنبهر بالوجوه ولذلك يمكنك الاعتماد على صور الوجوه.

* هذه الأشياء الآتية قد تعمل على تحفيز الإبصار لدى الطفل:

- ورق الألومنيوم أو الفضة البراقة التي تغطي الأشياء.
- الإضاءة في الغرفة يراعى أن تغطى كل أرجاء المكان مع التركيز على الحيز الذي يتواجد فيه الطفل، إضافة إلى بعض الألعاب التي تنبعث منها الإضاءة وكذلك الكشافات التي تعتمد على الألياف البصرية والمباعة لدى محلات اللعب.
- الأجسام اللامعة سوف تمتص وتعكس الضوء مثل المرايا مع استخدام اللعب الصلبة اللامعة بدلاً من اللعب الرخوة والقاتمة.
- الألعاب ذات الملمس التي تتيح للطفل تنمية حاسة اللمس مثل: الناعم والخشن، المستوي والمتعرج وهكذا وكذلك استخدام الألعاب الموسيقية.

ويمكنك العمل على إعداد الغرفة الخاصة التي تحقق أقصى معدل للتحفيز لاستخدام الحواس في إطار العلاج أو التوعية أو تحقيق حالة من المتعة ويمكنك أن تستخدم الموسيقى والروائح والأضواء خاصة كشافات الألياف البصرية ولا أنسى أنني قد ذهبت مع "نتاشا" إلى هذه الغرفة عندما كانت في سن الستة أعوام ولم تكن تستجيب إلى المرئيات ولذلك اعتمدت على الكشاف الضوئي مع تركيز الضوء عليها واستجابت لذلك كما لو كانت ترى الضوء للمرة الأولى ولذلك اعتمدت على هذه الكشافات والأضواء في تحسين قدرتها على الرؤيا وأنا على اليقين أن ذلك قد حقق نجاحاً معها بما أنها الآن تعتمد على رؤيتها المحدودة في تبين الأشياء.

استخدام الحواس الأخرى : Use Other Senses

يعتمد على الأنشطة التي تعمل على إثارة عمل الحواس الأخرى في تشجيع الطفل على النظر على النحو التالي:

تقوية حاسة السمع من خلال إخفاء الألعاب التي تصدر الأصوات ومطالبة الطفل بأن

يحدد مكانها وكذلك يمكنك الاعتماد على الإيقاعات والأغاني البسيطة الملازمة للحركات واستخدام الألعاب والأدوات الموسيقية ومن الجيد أن تستخدم هذه الألعاب التي تصدر أصواتاً مختلفة بحيث يتمكن الطفل من التعرف عليها من أصواتها وإذا استمع الطفل إلى صوت ما فأنه يحتاج إلى أن يرى ويلمس هذا المصدر الصوتي بحيث يتعرف على أهمية ومعنى هذه الأصوات وذلك حتى يتجنب تجاهل الأصوات.

اللمس :Texture

اجمع الأشياء من المنزل كي يلعب الطفل بها وخاصة الألعاب الملونة من البلاستيك حيث أن الأطفال في حاجة للتعرف على الأوزان المختلفة والملمس المختلف لهذه الألعاب أو الأدوات مثل الشمع والملاعق الخشبية وأغطية الصواني والكرتون والسلوفان وكذلك الشيكولاتة والبسكويت والألياف مثل الحرير والفرو والجلد والسجاد والصنفرة.

التذوق : Taste

الأطفال يعتمدون على الأفواه التي تمثل العضو الأكثر حساسية في الجسم

الشم :Smell

استخدم الأنواع المختلفة للكريمات المخلوطة بخامات وأنواع روائح مختلفة، حاول أن تضع على سواعد وأقدام الطفل قدراً من هذه الكريمات لاستثارة حاسة الشم لديه مع زيادة القدرة على تمييز الروائح عن طريق الأنف ويمكنك كذلك استخدام الروائح النفاذة مثل رائحة البصل.

تتبع الأشياء :Tracking Objects

- اربط الخيط إلى البالون ثم أربط الخيط في الطرف الأخر إلى الباب أو السقف وأضرب البالون بعيداً مع تشجيع الطفل على تتبع البالون بالعين.
- استخدم السيارات اللعبة التي تتحرك ببطء على الأرضية خاصة التي يصدر منها أصوات وأضواء لامعة في تحفيز الطفل على تتبع الحركة.
- دحرج الكرة أمام الطفل خاصة الكرة الملونة اللامعة التي تحتوي على الجرس داخلها.
- استخدم الألعاب التي تصدر أصواتاً لتحفيز الطفل على تتبعها بالعين.

- عندما يجلس الطفل على المقعد المرتفع يمكنك تحريك اللعبة بعيداً عنه لتحفيزه على تتبعها بعينه.
- اجعل الطفل يلقي الكرة المرنة على الجدار أو داخل السلة أو العلبة.

السمع والإرشادات العامة: Hearing and General Guideline

عندما تتحدث إلى الطفل لا بد أن تكون قريباً منه وأمامه واحرص على أن يرى وجهك وأن تتلاقى العيون معاً وذلك مفيد إذا كان الطفل يعاني من ضعف الإبصار.

تشجيع الإستماع Encouraging Listening:

ركّز على الأصوات الصادرة عن الأجسام المألوفة للطفل.

- عند النظر في الكتب أو اللعب اسأل الطفل عن صوت البقرة أو الكلب أو السيارة أو الطائرة.
- استخدم الألعاب ذات الأصوات المختلفة مثل أصوات الأجراس ومن السهل أن تملأ الأوعية والزجاجات ببعض الخامات التي تصدر الأصوات مثل الأرز والماء والبازلاء.

- يمكنك التجول مع الطفل داخل المنزل وخارجه للاستماع إلى الأصوات التي تصدر من الأجهزة المختلفة مثل الثلاجة، الغسالة الكهربائية، وجرس الباب، المكنسة الكهربائية.
- توعية الطفل بالأصوات الخارجية مثل أصوات العصافير و حفيف الأشجار وهطول الأمطار وأصوات السيارات.

هناك العديد من شرائط الفيديو التي توضح للأطفال الأجسام وأصواتها كذلك يمكن الاعتماد على تسجيل الأصوات داخل وخارج منزلك مثل أصوات الغسالة والكلب والساعة وجرس الباب أو الأصوات الخارجية مثل أصوات السيارات والطيور مع التقاط صور هذه الأجسام.

استخدم أوراق اللعب (الكوتشينة) التي تتضمن الصور بحيث يتعرف الطفل عليها وخاصة الأوراق التي تتضمن أجزاءً مختلفة من الصورة العامة وتحفز الطفل على جمع الأوراق أو الأجزاء معاً.

تحديد موقع الأصوات Locating Sounds:

تحدث إلى الطفل بينما تسير داخل وخارج الغرفة بحيث تشجع الطفل على تحديد نوع الصوت ومصدره.

- إخفاء اللعبة المثيرة للصوت اسفل الكرسي المرتفع الذي يجلس عليه الطفل ومطالبة الطفل بأن يحدد موقع اللعبة.
- تحفيز الطفل على الالتفات إلى الأصوات داخل المنزل أو خارج المنزل ومساعدة الطفل في التعرف على موقع صدور هذه الأصوات مثل محاولة تحديد موقع الغسالة وجرس الباب والطائرة.

الألعاب الموسيقية: Musical Games

الأنشطة الموسيقية جيدة من حيث إثارة حاسة السمع وتركيز السمع وكذلك اكتساب القدرة على التوقيت والتوقع من خلال أداء الأنشطة التالية:

- اجعل الطفل يلعب بالأدوات الموسيقية مثل الطبول، وآلات النفخ مثل الناي.
- اعزف الآلة الموسيقية بحيث يستمع إليها الطفل مثل البيانو أو الجيتارة ولكن الأطفال

يلتفتون جيداً إلى الأصوات التي يتمكن أي فرد من العزف عليها مثل الطبول والصفير وآلات النفخ.

- اجعل الطفل يعرف الآلة الموسيقية التي تلازم غناءه أو صوت شريط الكاسيت واجعل الطفل يتوقف عن العزف مع توقف الصوت.
- يمكنك الاعتماد على التصفيق والهمهمة والقفز في سبيل تحفيز الطفل على الشعور بالإيقاع، الاعتماد على الإيقاعات أو الحركات الإيقاعية في تشجيع الطفل على الاستماع والتركيز.
- اعتمد على بعض الأغاني الموضحة في الفصل الثالث والرابع.
- إذا كان الطفل يعاني من الخلل في السمع اجعل الطفل يلمس سماعات الكاسيت حتى يتعرف على الذبذبات الموسيقية أو أن يضع يديه على الطبلة أثناء عزفك عليها.
- يمكنك أن تلعب لعبة الكراسي الموسيقية أو الألعاب التي تصدر الأصوات الموسيقية وتعويد الطفل على التوقيت الذي تتوقف عنده الموسيقا وكذلك يمكنك أن تكسب هذه القدرة للطفل من خلال الوقوف أو الجلوس أو القفز عند توقف الموسيقا مع استخدام الإيقاعات السريعة والبطيئة.
- اعزف أنواعاً مختلفة من الموسيقا مثل موسيقا المارش وموسيقا التروت.

هناك العديد من الحركات والأصوات الموسيقية التي يتمكن الأطفال من التعرف عليها والتي تعتمد على الأفكار السابقة ويمكنك أن تقترن مع قليل من الأصدقاء في مواعيد منتظمة في سبيل الاستماع إلى الموسيقا بأنه قد يكون من الصعب عليك تنظيم الأنشطة الموسيقية من أجل طفلك في المنزل ولا تشعر بالحرج من غناء الإيقاعات الخاصة بالأطفال والعزف على الآلات الموسيقية مع الحركة والموسيقا.

الفصل السابع

اللعب والنمو الاجتماعي

النظرية وما هو النمو الاجتماعي :

النمو الاجتماعي يبدأ عندما يدرك الطفل أنه كائن فردي مستقل عن والدته وعن الآخرين وعندما يتكون لديه مفهوم عن ذاته وعندما يدرك تفرده ، يمكنه أن يتعلم المهارات اللازمة في سبيل التعايش مع المجتمع مثل الأصدقاء والأهالي والجيران حيث أن الأطفال في حاجة إلى التعرف على كيفية التواصل مع الآخرين واقتسام الأشياء والتعرف على القواعد التي تحكم المجتمع.

النمو الزمني لدى الأطفال الرضع:

الطفل المولود ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي ومع ذلك فأنه لا يرغب في البقاء وحده ويشعر بالراحة والآمان عند تدليل الآخرين له وخاصة والدته ويصرخ في سبيل لفت النظر وتلبية احتياجاته.

الاهتمام بالآخرين Interest in People:

الأطفال الرضع يرون أن الوجوه هي من أهم العناصر التي تلفت الانتباه وعلى الرغم من القدرة المحدودة على الرؤية فأنهم ينجحون في دراسة الوجوه وكذلك في تواصل العيون وبعد ذلك يتعرف الأطفال على الابتسام خلال أسابيع ، لان الابتسام له تأثير إيجابي قوي على المحيطين به ومن الصعب على الأباء أن يقاوموا ابتسام الطفل ، كما أن الزغزغة لها التأثير نفسه، تعمل على تقريب الأباء من الأطفال ويدرك الأطفال أنه من خلال الابتسام وإصدار الأصوات ، يمكنهم دعوة الكبار إلى تلبية احتياجاتهم ويدركون كذلك أهمية الأفراد من حولهم ليتمكن الأطفال من التعرف على أنفسهم وعلى أفعالهم .

الاشتراك في الأنشطة المألوفة Anticipation of Familiar Activities:

الطفل يبدأ في التعرف على الأنشطة المألوفة التي تتضمن الأصوات أو تدعوا إلى تحفيز الأطفال للنظر عمّا يدور من حولهم وهو سوف يدرك أن صوت خرير المياه يشير إلى أنه على وشك الاستحمام أو أن إخراج المعطف أو الحذاء يعني أنه على وشك الخروج . والآباء يدركون أن الأطفال يتعارفون على الحياة من خلال علامات أو دلائل التوقع والإثارة وبعض الأطفال يبدءون بالرفس أو الصراخ عند نزع الملابس عنهم إشارة إلى الاستحمام ومن خلال

توقع المواقف المألوفة الروتينية التي تمثل مهارة هامة والتي لولاها ما كنا سنشعر بالبيئة من حولنا وذلك هو أساس شعورنا بحياتنا .

مفهوم الهوية الذاتية : Concept of Self-Identity

الطفل يكتسب الإحساس بأنه فرد له كيان مستقل عن والديه، وهو يعتمد في ذلك على جسمه وأفعاله ومشاعره، ويدرك كذلك أنه يمكنه الاعتماد على أطرافه الخاصة وليس على أطراف الآخرين، ويدرك كذلك أنه عندما يعض قدمه، سوف يشعر بذلك ولكنه لن يشعر بشيء عندما يعض أصابع والده، ويتعارف الأطفال على استمرار وجود الأفراد والأجسام حتى عند عدم وجودهم أمامه والطفل سوف يصرخ عندما تترك الأم الغرفة لأنه قد يعتقد لن يكون لها وجود ولكن سرعان ما يكتشف أن وجودها مستمر وأنها سوف تعود إليه .

أخذ الدور Turn-taking:

مهارات الانتباه عند الحديث أو عند الاستماع إلى الأصوات مسألة ملحوظة بدرجة كبيرة، عندما يتحدث الأباء إلى الطفل ثم يتوقف ولكننا نجد أن الطفل ينتظر الاستجابة من الأب قبل أن يصدر أصواتاً أخرى وذلك قد يستمر لأن هذه تمثل مسألة حيوية في اكتساب مهارات الاتصال واللغة الموضحة بالتفصيل في الفصل الرابع. كما أن ذلك له أهمية خاصة من أجل النمو الاجتماعي بما أن الانتباه عند الحديث والاحترام عند الآخرين يمثل أساس المهارات الاجتماعية .

الحصول على انتباه الكبار: Getting adult attention

الأطفال الرضع حديثو الولادة كثيراً ما يبكون من اجل الحصول على الانتباه ثم يتركون الأباء يتساءلون عما إذا كان الطفل في حاجة إلى اللبن أو تغير الملابس أو النوم أو المداعبة . والأطفال يعبرون عن الأصوات المختلفة والتي تعني الجوع والألم والملل ، وبعد ذلك يتعلم الأطفال التواصل بطرق أفضل مع الكبار ويصدرون أصواتاً مختلفة في مواقف مختلفة. وهي ليست كلمات ولكنها تسبق الحديث أو الكلام ، توضح أن الطفل يسعى إلى التفاعل مع الآخرين وأفضل مثال على ذلك، عندما يستيقظ الطفل ويصيح ، إعلاناً عن ذلك فيدعوا آباءه إلى القدوم إليه ومثال أخر ،عندما تلعب الأم مع الطفل الذي سوف يعتمد على الابتسام والزغزغة حتى يعمل على تحفيز اهتمامها والطفل سوف يتعرف على مدى تأثيره على

المحيطين به ويدعو الكبار أن يؤدوا له ما لا يتمكن هو من أدائه فإذا لم يكن الأباء مهتمين بالطفل فأن الطفل سوف يفقد الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي وذلك سوف يؤثر على نموه .

وخلال المراحل المبكرة من هذا التفاعل التي تضع الأساس لظهور المشاكل السلوكية اللاحقة والطفل الذي يحصل على مزيد من الاهتمام يأمل في استمرار ذلك ويعتمد على لفت انتباه المحيطين به على الدوام .

التعرف على الأفراد المألوفين والخوف من الغرباء:

الأطفال الرضع يتعرفون سريعا على الأباء من خلال الرائحة والأصوات التي يعتاد عليها أثناء فترة الحمل والأطفال قد لا يخافون من الغرباء و يمكنهم الانتقال بين الأفراد من الأصدقاء والأهالي دون أية صعوبة وبعد ذلك يتعرفون على الأفراد المألوفين مثل الأصدقاء والأقارب والجيران ولكن يصابون بالخوف أو الخجل من الأغراب ومع اجتياز التجربة والثقة في عدم التعرض لأي ضرر ، فأن الخوف منهم يتلاشى مع الوقت.

التعاون والمحاكاة: Co-operating and Copying

عندما يتعلم الطفل المهارات الطبيعية الأولى مثل الجلوس والسير وتناول الأشياء فأنه بذلك يعمل على تجربة مهاراته وكذلك قد يسمحون بالتدخل من الكبار عند الطلب ، النوم أو الطعام وعند ذلك يعملون على التعاون مع الكبار في اللعب أو في طاعة بعض الأوامر البسيطة مثل تعالي هنا أو اعطني الكوب وفي الوقت نفسه يتكيفون مع أعمال الكبار في أداء الأنشطة المنزلية مثل مسح المنضدة أو الأرضية .وكذلك يتعرفون على الحركات مثل حركات الوداع أو الترحيب ويتعرف الأطفال على التكيف مع المجتمع من خلال التعرف على الأساليب والسلوكيات من المحيطين به.

المشاركة وأخذ الدور: Sharing and Turn-taking

عندما يستوعب الطفل دوام الأشياء أو الأماكن الدائمة لها (أنظر الفصل الثالث) مع تكوين مفهوم عن انهم أفراد مستقلون وكذلك يحرصون على ملكية ألعابهم ويترددون في منح هذه الألعاب إلى شخص آخر، قد يتركونهم وقد لا يكون لدى الطفل مفهوم عن المشاركة مع الكبار مثل قراءة الكتب من جانب الكبار لأجل الطفل وتدريجيا فأن القدرة على المشاركة في

المتلكات والمشاركة في الأنشطة تنمو مع إدراك الطفل الفائدة من ذلك ويدركون أنه عند تقديم ألعابهم إلى الأطفال الآخرين فأنهم سوف يحصلون عليها فيما بعد وأن الأطفال الآخرين سوف يقدمون ألعابهم بالمثل .

اختبار الحدود : Testing the boundaries

عندما يصل الطفل إلى درجة من الوعي بالذات فإنه يبدأ في التعبير عن رغباته الخاصة والتي قد لا تتفق مع أراء الأباء وإذا كان الطفل يرغب في لعبة معينة يستخدمها شخص أخر فأنه قد ينزعج ولكن قد يهدأ عند تقديم لعبة أخرى تبدو هامة له مثل اللعبة الأولى ولكن بعد ذلك يصبح الأطفال أكثر تصميماً على أرائهم ولكن يحتاجون إلى معرفة القواعد وحدود السلوكيات المقبولة ويميلون إلى اختبار هذه الحدود للتعرف على إمكانية تجاوز الحدود ولكن عندما يدركون ثبات الحدود يشعرون بالطمأنينة في العمل وفقا لهذه الحدود كما أن الأباء قد لا يضعون القواعد أو يعملون على تفسيرها لأن الأمر يتطلب وقتا طويلا كي يتعرف الأطفال على كيفية السلوك ومن خلال اختبار القواعد والحدود يتعرف الأطفال على أنفسهم والعالم من حولهم .

التفاعل الاجتماعي: Social Interaction

يسعد الأطفال كثيرا حينما يشاركون الكبار في المهام اليومية مثل الطهي والتسوق والعمل في الحديقة وتقديم الخدمات إلى الكبار. كما أن الأطفال يعملون على تحديد علاقاتهم الاجتماعية الخاصة وتكوين الأصدقاء وجميع الأطفال يشاركون في اللعب و لاحقا يبدءون في تكوين الأصدقاء الحقيقيين .

تفهم مشاعر الآخرين: Understanding the feelings of others

يشعر الأطفال بمشاعر الآخرين حينما يكونون في حالة غضب أو سعادة أو ضيق أو حزن ومع النضج الزمني يعلنون عن تفهمهم لمشاعر أصدقائهم من خلال التعاطف والاهتمام. والأطفال في هذا السن يكونون في حالة من النرجسية أو التمركز حول الذات ، وهو ما يظهر بوضوح من خلال مدى الاهتمام بالآخرين وبالظروف والمواقف ولكن إذا تمسك الطفل بطبيعته النرجسية ، فسوف يجد من الصعب تكوين الأصدقاء أو التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين الذين لن يتساهلوا أو يقبلوا نرجسيته .

اللعب الفردي: Playing alone

مع أن التفاعل الاجتماعي هام إلاّ أن الأطفال في حاجة إلى تحقيق الاتزان مع الوقت، الذي يعتمدون عليه في البقاء وحدهم والذي له أهمية من أجل الاسترخاء والتجريب والكبار أيضا يعتمدون على هذا الوقت في سبيل استعادة الأفكار وتحديد السلوكيات الملائمة قبل الإعلان عنها والأطفال يقضون أوقات قصيرة في اللعب وحدهم ولكن بعد ذلك يميلون إلى اللعب مع الآخرين في أوقات أطول .

تفهم القواعد الاجتماعية: Learning Social Rules

يتعلم الأطفال التكيف مع الكبار والتعاون معهم في سبيل الحصول على تأييد الكبار ومع اتساع الدائرة الاجتماعية يعملون على تكوين أصدقائهم ويتعرفون على السلوكيات المقبولة وعلى طاعة القواعد الاجتماعية العامة في سبيل التكيف مع الآخرين .

الشخصيات المختلفة: Personalities

يولد الطفل ولديه شخصيته الخاصة وبعض الأطفال لهم شخصية خجولة أو إنطوائية أو منفتحة على الآخرين ، والأباء لا بد أن يحترموا شخصيات الأطفال وأن يسمحوا لهذه الشخصيات بإمكانية النمو الطبيعي .

اللعب الاجتماعي: Social Play

في البداية يلعب الأطفال مع أنفسهم ولكن مع الوقت يتعلمون اللعب مع الآخرين من خلال التعاون وهذه العملية تدريجية بحيث من الصعب علينا تصنيف طبيعة تطور لعب الطفل في وقت معين واللعب التعاوني يمثل هدفاً ولكن بعض الكبار لا يجيدون اللعب الاجتماعي التعاونى .

اللعب المتوازي :

الطفل قد يلعب مع طفل أخر دون وجود تفاعل متبادل بينهما كالطفلين اللذين يلعبان في الحفر على شاطئ الرمال ،حيث أنهما يؤديان النشاط نفسه ولكن لا يتعاونان ولا يشتركان فيه.

ملاحظة اللعب:

الطفل قد يدرك ما يفعله الآخرون ويبدي الاهتمام به ولكن قد لا يشترك فيه، فإذا ذهب الطفل إلى الفناء ، وجد أطفالاً آخرين يلعبون لعبة ما، فأنه سوف يعاقبهم ولكن لن يشترك معهم ، ولذلك فأن الأطفال يلاحظون الآخرين خلال المراحل الأولى من النمو .

المشاركة: Joining in

الأطفال يلعبون معا عندما يؤدون النشاط نفسه ولذلك قد يرتدون الملابس معا أو يساعدون بعضهم في لعبة معينة ولكن قد ينتهون إلى الشجار مع بعضهم .

اللعب التعاوني: Co-operative Play

اللعب التعاوني هو الذي يتيح للأطفال اقتسام أو مشاركة النشاط نفسه مع الأطفال الآخرين وذلك يتيح لهم القدرة على إزالة الخلافات فيما بينهم لأن ذلك ينمي لديهم الاستعداد إلى الانتظار والسماح إلى الآخرين أن يحصلوا على الدور في اللعب والمشاركة والتعاون في اللعب وكذلك قد يلعبون الاستغماية التي تمثل أفضل الألعاب التي تنمي اللعب التعاوني .

اللعب الخيالي: Imaginative Play

وهو اللعب الذي يعتمد عليه الأطفال في التعرف على الأوضاع والظروف الاجتماعية وكذلك قد يشاركون في المواقف كمشاهدين أو يلعبون أدواراً مختلفة وكذلك من الهام لهم التفاعل مع الكبار من خلال التعاون معهم في مواقف وظروف مختلفة وهذه المسألة موضحة في الفصل الثالث .

الألعاب والأنشطة: Games and Activities

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة قد يكونون منعزلين وغير مهتمين بالآخرين ولكنهم في حاجة إلى التواصل الإنساني من خلال التقاء النظرات في سبيل تشجيع الطفل على التواصل مع الآخرين والفصل الرابع يوضح العديد من الألعاب . ولكن لا بد أن تتيح للطفل الوقت اللازم للاستجابة .

- العب مع الطفل أي لعبة يميل إليها لأنه عندما يسعد بها سوف يدرك الهدف من التفاعل مع الآخرين وعندما يلعب اللعبة مرة أخرى، سوف يعلن عن رغبته في التواصل وعندما تلعب لا بد أن تعتمد على التواصل البصري والتواصل الطبيعي .
- عند النظر في المرآة مع الطفل يمكن أن تعتمد على وجهك في تعبيرات مثيرة للاهتمام أو مبالغ فيها مع إصدار أصوات مضحكة حيث أن المرآة سوف تتيح إلى الطفل أن يتعرف على مظهره وعلى وجوه الآخرين .
- يمكنك أن ترتدي القبعات أو النظارات الغريبة حتى تلفت اهتمام الطفل ، اعتمد على الأفكار الموضحة في الفصل الثامن، في سبيل الحصول على رد الفعل من الطفل .

توقع الأنشطة المألوفة: Anticipation of familiar activities

من خلال الأنشطة اليومية الروتينية لا بد أن تتيح للطفل فرصة لفهم ما يحدث ويتوقع ما سوف يقرأ ويمكنك أن تخبره ببعض العلامات عمّا سوف يحدث ، مثل صوت الصنبور في الحمام أو صوت الصحون والملاعق قبل الوجبات وأن تبقي على بعض اللعب في غرفة خاصة يتمكن الطفل من الوصول إليها ويعتمد على اللغة نفسها في وصف الأشياء يوميا ولا تعمل على تنويع الكلمات لأن ذلك قد يكون صعباً على الطفل .

مفهوم الذات: Concept of self-identity

يمكنك أن تعتمد على اللعب أو الألعاب التي تتيح للطفل التعرف على ذاته والموضحة في الفصل الثامن وكذلك الفصل الرابع الذي يوضح بعض الأفكار عن الألعاب التي تساعد الطفل على التوقع.

الحصول على انتباه الكبار: Getting adult attention

قبل أن تتحدث إلى الطفل يمكنك أن تحصل على انتباهه بالعديد من الطرق ، كما أن الطفل يسعى إلى إثارة هذا الانتباه من خلال التقاء العيون أو الإشارة بالأيدي أو الأصابع مثل تقديم اللعبة إليك أو التعلق بملابسك ، والاعتماد على الحركات الطبيعية أو اقتيادك إلى لعبة معينة أو اتجاه معين ، وجميع هذه الطرق تساعدك وتساعده وتكشف عن رغبته في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، ولا بد أن تستجيب فورا إلى الطفل ، وتتعرف على طلبه سواء بالإيجاب

أو النفي، وإذا لم يحصل على الاستجابة منك، سوف يتوقف عن الطلب ويصبح منعزلاً، ولذلك عندما يتطلع الطفل إلى التفاعل معك ، لا بد أن تمنحه ما يرغب فيه لأن ذلك يمثل التشجيع له في استمرار المحاولة، كما أن المبالغة في استجابتك قد تؤثر في استجابته من خلال إصدار الأصوات أو تعبيرات الوجه ومن الصعب أن تتأكد من أن الطفل يسعى إلى التواصل من خلال النظرات أو أن الحركة الخفيفة أفضل له في إزالة الشك ولابد أن تحرص على تشجيعه في أداء المحاولة وعدم اتخاذ أي استجابة سلبية تتجاهل محاولة الطفل والفصل الرابع يوضح المهارات الأولى للاتصال من جانب الطفل .

التعاون في الألعاب مع الكبار: Co-operating in games with an adult

- أجعل الطفل يقدم إليك اللعب والأشياء وامسك اللعب وأسأل الطفل عن طبيعة اللعبة في يده وأطلب منه أن يسقط اللعبة بين يديك .

- يمكنك دحرجة الكرة بينك وبين الطفل أو مطاردة الطفل في الحديقة وكذلك يمكنك الاعتماد على الأغاني لتحفيز الطفل على التعاون معك على أداء هذه الحركات وكذلك يمكنك دعوة الطفل إلى التصفيق والتعاون معه على أداء حركاته أو استخدام الإيقاعات مع الإمساك بالطفل من الساعدين والهمهمة والتأرجح مع الموسيقا وكذلك يمكنك أن تعتمد على لعبة الحبل في شد أحد الطرفين وتحفيز الطفل على شد الطرف الأخر وإذا كان الطفل يجذبك من الحقيبة الخلفية على الظهر أو من الملابس يمكنك التحرك إلى الأمام والانتظار حتى

يجذبك مرة أخرى وهذه المواقف تبدو طبيعية لأنها قد تبدو مثيرة لغضب الطفل ولكنها مفيدة في تحفيز التفاعل الاجتماعي.

المحاكاة مع الكبار: Copying an adult

بعض المواقف الاجتماعية قد تملي على الطفل ما ينبغي عليه أن يفعله وكذلك المتوقع منه، ولكن ذلك قد لا يؤدي إلى التعاون من جانب الطفل على المدى الطويل فإذا كنت تريده أن يجلس ويشرب اللبن فلابد أن تجلس أنت نفسك وتتناول القهوة. والفصل الثالث وكذلك الفصل الرابع يوضحان بعض الأفكار والآراء عن هذا التكيف.

اقتسام الأدوار: Sharing and turn-taking

عندما يبدأ الأطفال في التفاعل معا فإنهم يعتمدون في ذلك على تنمية القدرة على المشاركة في لعب الأدوار ولا بد أن تصر على أن يطيع طفلك القواعد ولا ينتزع اللعب من الأطفال الآخرين ولابد أن يتعلم كيف يشاركهم هذه اللعب ولابد كذلك أن تتحقق من سلوك الأطفال الآخرين لهذه القاعدة نفسها بحيث يتمكن طفلك من أن يتعلم الفوائد من طاعة القواعد ولابد أن تتصف بالعدل بين الأطفال.

- احرص على أن تجلب معك اللعب في النزهة الخلوية وتجعل طفلك يتقاسم الغذاء والطعام مع الأطفال الآخرين.

- تناول الطعام في مواعيد الوجبات بين جميع المشاركين مثل اقتسام الفواكه والحلوى والشيكولاتة.
- احرص على أن يلعب الطفل الألعاب التي يتعارف منها على أدواره إزاء أدوار الكبار والأصدقاء في ساحة اللعب وذلك سوف يتيح لهم الفرصة في أن يعتدوا على القواعد الاجتماعية البسيطة وساحات اللعب مفيدة في ذلك لأن الأطفال عليهم الانتظار حتى يحين دورهم في استخدام اللعب واحرص على أن يحصل طفلك على نصيبه الصحيح من اللعب مع الآخرين.

اختبار الحدود: Testing the boundaries

الفصل التاسع يوضح الطرق الفنية لإدارة السلوك .

التفاعل الاجتماعي: Social interaction

أجعل طفلك يشارك في الأنشطة اليومية مثل تنظيف الأثاث والطهي والاشتراك في الغسيل وتنظيف المنزل.

تفهم مشاعر الآخرين: Understating the feelings of others

اعتمد على كل فرصة متاحة في سبيل الحديث عن المشاعر والأحاسيس من خلال الأنشطة اليومية أو على ضوء الكتب وشرائط الفيديو وحتى تتعرف على أفكار أخرى عن هذه الأنشطة انظر الفصل الثامن.

لعب الطفل وحده: Playing Alone

اختر اللعبة أو المباراة التي يفضلها طفلك ويتمكن من أن يلعبها دون مساعدة الكبار يمكنك أن تجلس في غرفة وتتحدث معه بينما يلعب ولكن لا تشترك معه في اللعب ثم بعد ذلك يمكنك الاعتماد على ألبوم الصور أو أي كتاب شيق بينما تقل في الحديث تدريجيا حتى يستغرق تماما في اللعب.

تعلم القواعد الاجتماعية: Learning social rules

الأطفال يستغرقون الوقت في تعلم السلوكيات المقبولة في ظل الظروف والمواقف المختلفة ويجب أن تتجنب المواقف التي لا يتمكن الطفل من التعامل معها وليس هناك هدف في أن يشارك الطفل في المواقف العصيبة حيث ليس عليك أن تصطحب الطفل إلى المطعم بينما الطعام يمكن أن يأتيك إلى المنزل وعندما يتحسن سلوك الطفل يمكنك أن تحاول مرة أخرى ولكن هناك مواقف حتمية مثل الذهاب إلى المستشفى أو إلى متجر الأحذية وفي هذه الحالة لابد أن تخطر الطفل عن الموقف في بساطة وأن تشركه فيه وإذا كنت تتجول في المطعم يمكنك أن تتحدث إليه أثناء الشراء عن لون أو مقاس الحذاء. والناس يعتقدون أن ذلك قد يكون غريباً ولكن ذلك أفضل من عدم انتباه الأطفال.

امنح الطفل فرصة المشاركة في الموقف وإذا أساء السلوك في إحدى المحلات يمكنك أن تعطيه لعبة خاصة حيث أن ذلك قد يلهيه بعض الوقت وإذا كنت تتسوق يمكنك أن تعرض قائمة المشتريات المصورة ، أما إذا كنت ذاهباً فلابد أن تعد لهذه التجربة الجديدة من خلال الحديث عمّا سيحدث وبواسطة الكتب والصور.

وإذا كان لديك مواقف نوعية فلابد أن تعتاد عليها من خلال التمرين في المنزل وأن تشرك الآخرين قبل أن تتحدث إلى الطفل وقبل أن تذهب به إلى منزل الصديق وقد يكون لدى الطفل مشكلة في الجلوس الثابت أثناء الطعام في المواقع الغريبة عليه التي يراها مثيرة أو مزعجة مثل الحفلات. ولذلك لابد أن تكون حازماً في منزلك على أن يجلس في ثبات أثناء الطعام ومع وجود الأصدقاء لابد أن تطالبه بالسلوك نفسه وعندما تذهب إلى منزل صديق، مثلاً، حفلات الميلاد أو في المطعم فلابد أن تحرص على أن يكشف الطفل على السلوك نفسه مع وجود عدد أكبر من المحيطين به وإن تكرار التجربة أو الموقف هو الذي يجعل الطفل يدرك المطلوب منه وفي النهاية لن يكون عليك المزيد ولكن الإصرار الأساليب نفسها في إدارة السلوك الجيد كما في الفصل التاسع وأحد الآباء يشير إلى أن طفله عند شراء النظارة كان يعتمد على تجريب جميع النظارات المعروضة والعدسات اللاصقة وذلك بعد ستة أشهر من الزيارات ، حيث كان يحطم النظارات عدة مرات حيث أدرك الطفل بعد ذلك السلوك الصحيح المنتظر منه.

تنمية اللعب الاجتماعي: Developing Social Play

قبل أن تبدأ في اللعب الجماعي لابد أن تتأكد من التواصل البصري مع أبنك و أن يتعرف على لعب الأدوار والأطفال يلعبون في البداية مع الكبار لأن الكبار لهم سلوكيات متوقعة أكثر من الأطفال الآخرين ولذلك فإن الخطوة الأولى تتمثل في أن تشارك اللعب مع الطفل وأن تحاكي التصرفات كما أنه لابد أن تراعي المساحة الفراغية التي يشغلها الطفل والتي تتأثر بالعوامل الثقافية وإن بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الذاتويين يحتاجون إلى مساحة أكبر من الآخرين ويجعل الطفل يشارك في حلقات الغناء أو اللعب الجماعي في ساحات اللعب مع تشجيع الطفل على أن يلعب على المرجيحة والمسارات الصاعدة والهابطة التي تمثل أول الأدوات التي يعتمد عليها الطفل في اللعب مع الآخرين ويمكنك تشجيع الطفل على اللعب البنّاء مع طفل أخر يميل إلى اللعبة نفسها والمهارة نفسها مثل الرسم أو الألعاب المائية وعلى عكس ما هو متوقع فإن الأطفال يتعاونون أفضل في البيئة الخاضعة للرقابة وإذا كان طفلك له أقران في سن متقارب فإنه من الأنسب أن يشاركوه اللعب لأنهم مألوفون له وسوف تعتمد على الفرص العديدة للعب.

عندما يستغرق الطفل في اللعب مع الأطفال الآخرين فإن ذلك نذير على حدوث التفاعل المتبادل التلقائي ولابد أن تبدأ بالألعاب البسيطة مثل السيارات اللعبة وكذلك الألعاب التي تعمل على تنويع سلوكيات الطفل والتي تعتمد على أداء الطفل جزء من اللعب وأداء طفل من الجزء الباقي مثل الطفل الذي يضع الجسم في الإناء والطفل الأخر الذي يضغط على الزر كي يسقط الجسم وطفلك من ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنه أن يلعب مع الكبار ولكن قد يكون عرضة للإزعاج من أطفال آخرين والآباء لابد أن يحافظوا على إيقاع اللعب وأن يتعرفوا على كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال.

الفصل الثامن

اللعب
والنمو الوجداني

النظرية وما وهو النمو الوجداني ؟

النمو الوجداني من العوامل الأولى في الحياة ، هو التعبير عن مدى وعي الطفل بنفسه عندما يدرك أنه فرد مستقل ، له كيان واسم وله تأثير على البيئة والمحيطين به وإن شخصيته المبكرة هي التي تضع الأسس التي تعبر عن مشاعره وعن نفسه في المستقبل مثل مشاعر الثقة بالنفس والسلوكيات وبعد ذلك سوف يدرك أن الآخرين يعبرون عن مشاعر مختلفة في أوقات مختلفة ويتعلم كيفية التعامل معها.

النمو الزمني والطفل الرضيع:

الأطفال الرضع يحتاجون إلى الراحة والاتصال وهم يبكون لجذب الاهتمام أو الانتباه ولكن سرعان ما يتعلمون الابتسام والمناغاة ، فإذا استجاب الآباء سريعا سوف يدرك الطفل أن سلوكه هذا مفيد في لفت الانتباه.

الحب: Love

جميع الأطفال يحتاجون إلى الحب والأمان ويحتاجون إلى الكبار الذين يستجيبون لهم والأطفال في حاجة في أن يعيشوا في بيئة محبة ، حيث يشعرون بالأمان والرعاية في اجتياز المخاطر وارتكاب الأخطاء والاستفادة منها والأطفال الذين لا يشعرون بالأمان قد يتحولون إلى أطفال منعزلين أو خجولين أو لهم سلوكيات عدائية تسعى إلى جذب الانتباه وهؤلاء الأطفال في حاجة إلى مزيد من الحب والاهتمام بدلا من التركيز على السلوكيات السيئة، والأطفال في حاجة إلى التشجيع والى وقت من أجل التفكير والاستجابة ولكن لا يحتاجون إلى الإفراط في التحفيز ولا يجوز المبالغة في الحماية أو التدليل فهم في حاجة إلى المساحة حتى يشعروا بالاستقلال عن الأسرة.

الاستجابة إلى الملامسة: Responding to physical contact

بعد أن يتعلم الأطفال الابتسام فإنهم يسعدون بالملامسة من خلال التدليل والمداعبة ويكشفون عن هذه السعادة من خلال الابتسام والضحك.

الوعي بالذات: Physical self-awareness

الطفل ليس لديه وعي بذاته على أنه شخص مستقل ويعتقد إنه امتداد لجسم أمه ، ولكن

بعد ذلك يدرك أن له جسماً خاصاً والأطفال يتطلعون إلى التعرف على ذلك بالأيدي المكتشفة للوجوه ، وقد يرفعون الأقدام ويتعرفون عليها من خلال وضعها في الفم، ومع النمو الجسمي للطفل وقدرته المتنامية على الجلوس والزحف يمكنه أن يدرك الكثير عن نفسه وعن جسمه وهذه التجارب تتيح للأطفال التعرف على كيفية السيطرة على أجزاء الجسم وهذه التجارب هي المسؤولة عن النمو الوجداني لدى الطفل، لأن الطفل في حاجة إلى أن يتعرف على جسمه قبل أن يتعرف على مشاعره.

مفهوم الذات: Concept of self

الأطفال يكتسبون الوعي بذواتهم من خلال عقولهم ويلعبون ألعاباً، ويدركون أن اللعب تستمر في الوجود حتى إن لم تكن منظورة أمامهم ويبدءون في الاستجابة عند سماع أسمائهم.

الاعتماد على الكبار: Dependence on a familiar adult

الأطفال يسعدون بصحبة الكبار ولكن قد يعتمدون كثيرا على الأمهات وقد ينتقلون بين الكبار ثم يرضون في النهاية باللعب مع الأطفال الآخرين وعندما يكتسبون الوعي بالأشياء حولهم يصبحون أكثر قلقاً ويتعلقون أكثر بالأم عندما تتركهم ومع ازدياد ثقة الأطفال والشعور بالأمان فإنهم يستطيعون البقاء وحدهم.

المشاركة: Sharing

عندما يكتسب الطفل الوعي بذاته يبدأ في اكتساب الوعي بممتلكاته من اللعب ويحرص على الاحتفاظ بها من الأباء والأطفال الآخرين وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان أن يتعلموا المشاركة في هذه الممتلكات مع الآخرين.

التعرف على النفس: Recognizing themselves

الأطفال قد يرون أنفسهم في المرآة ويعتقدون أنها صورة شخص أخر، ويعملون على التفاعل مع الصورة، ولكن بعد ذلك يدركون صورهم في المرآة والصور، وكذلك يكتسبون فكرة عن هيئة الجسم من حيث الطول والقصر ويتعرفون على أحجام الناس ويكتسبون الثقة في النفس في سن مبكرة.

الثقة بالنفس: Self-esteem

الأطفال في حاجة إلى تنمية الثقة بالنفس في سبيل القدرة على الاستقلال عن الأسرة واحتمال المخاطر في موقع العمل والدراسة، والأطفال الذين لديهم ثقة بالنفس هم الأكثر سعادة وإنجازاً من الأطفال الآخرين. الأباء هم أول المساهمين في تنمية الثقة بالنفس ومن خلال مديح الطفل عن أعماله، فإنه يبدأ في تقدير هذه الأعمال وكذلك يشعر بالحرية، والمساحة والفرصة في سبيل التجارب الأخرى وكذلك يساهم الأباء في إدراك الأطفال لقدراتهم ، كما إن الاختيارات لها أهمية خاصة في حياة الطفل والطفل الذي لم يحصل على فرصة قد يصبح سلبياً أو عدائياً، والقدرة على الاختيار تمثل المهارة الهامة وتمنح الفرد الإحساس بالاستقلال والاكتفاء الذاتي ولذلك فإن الأطفال في حاجة إلى اتخاذ القرارات في حياتهم وقد يكون الاختيار بسيطاً بين التفاح والموز أو بين اللعب وعندما يكتسب الطفل الوعي يمكنه الاشتراك في الاختيارات المركبة مثل السباحة أو الذهاب إلى الحديقة، والأطفال في حاجة إلى التعرف على كيفية التكيف وكيفية تقبل الفشل والإحباط والاستفادة من الأخطاء والمحاولة من جديد والأطفال يتعرفون على مواقف الأباء من الفشل من خلال التعرف على استجابة الأباء وإذا كان الطفل لديه صعوبة في ارتداء الملابس فإنه يمكنه أن يلقي الملابس أو يطلب مساعدة الأباء ويتخذ هذا القرار بعد أن يدرك طبيعة الاستجابة من الأباء.

الإحساس بالأمان: Sense of security

الأباء يضعون الحدود التي تعبر عن السلوكيات المقبولة من جانب الأطفال. والأطفال يختبرون هذه الحدود ويرون أنها ثابتة وعند ذلك يدرك الأطفال المطلوب منهم ويشعرون أن الأباء لديهم الرقابة عليهم وذلك يمنح الأطفال الأمان الذي يساعد على النمو الوجداني ولكن ذلك لا يعني أن الأطفال ليس لديهم اختيارات بل هناك حدود فإذا كانت الحدود تتغير فإن الأطفال لا يدركون المطلوب منهم ولا يشعرون بالأمان ويرون أن الأباء يتحكمون فيهم.

المخاوف: Fears

معظم الأطفال يخشون من السقوط على الأرض أو من مواجهة الأغراب وبعد ذلك يتعرضون إلى مخاوف أخرى منطقية مثل الخوف من الكلاب أو من العناكب أو من الوقوع وإن هذه المخاوف تعود إلى الخيال الذي ينمو بعد إدراك اللغة والبيئة المحيطة والطفل الصغير قد يخشى من الذهاب إلى السرير بالليل لأنه يخشى من الكوابيس والأشباح وهو لا يدرك

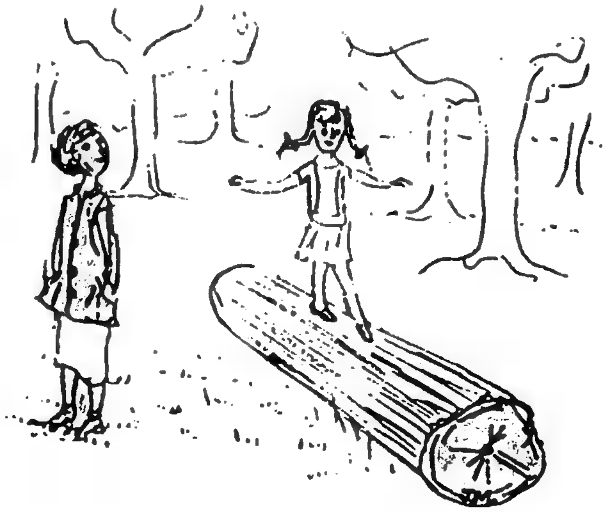
معناها ولكن الأم هي التي تهدده أحيانا بهذه الموضوعات التي تثير مخاوفه عند أداء السلوكيات المرفوضة.

إدراك المشاعر والتعبير عنها: Understanding and expressing emotions

الأطفال يتعرفون على المشاعر من الآخرين مثل الغضب والسعادة والمفاجأة ويتعرفون على الاستجابة الصحيحة من خلال أولئك الذين يتعرضون لمشاعر الغضب أو التعبير عن السعادة في أعياد الميلاد والأطفال. يتعلمون التعبير عن المشاعر مثل حب الأشقاء والشقيقات ويدركون المشاعر غير المقبولة ، ويدركون أنهم ليس عليهم التعبير عن العداء وعندما يكتسب الأطفال الثقة بالنفس ويعلنون عن رفضهم فإنهم قد يكونون سلبيين أو عدائيين أو متأثرين كثيرا بالآباء.

نمو الاستقلال: Growing independence

يكتسب الأطفال تدريجيا الاستقلال عن الآباء ويصلون إلى هذه المرحلة عندما يرغبون في أن يفعلوا كل شيء بأنفسهم ولكنهم لم يتمكنوا من ذلك لأن بعضها غير مأمون وليس لديهم القوة البدنية ومع تنمية المهارات والمعرفة يتعلمون تدريجيا كيفية أداء الأعمال الصعبة.



الألعاب والأنشطة والحصول على الاستجابة:

بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكونون غير مبالين بالناس والبيئة وهي من أصعب الأمور التي تواجه الأباء ، والذين يتطلعون إلى التوصل إلى ما يثير استجابة الطفل ومن الهام على الأباء أن لا ينبذوا الطفل، ويعبرون عن التعاطف من خلال الابتسام والتدليل. ويقول أحد الأباء أنه قبل إصابة الإبن ببعض المشاكل اكتشفنا أن الشيء الوحيد الذي يثير التواصل بينهم هو بعض الألعاب الخاصة والمرة الأولى التي لعب فيها معنا في سن الثمانية عشر شهرا . وقد تتساءل ماذا يرضي طفلك؟ . اللعب أكثر ما يثير ويشبع رغبات الطفل، ولعلك ترى الطفل يسعد بالألعاب والتي قد تكون حافزاً له من أجل أنشطة أخرى . والطفل الذي يميل إلى اللعب بالفقاعات قد يشير إليها وينطق باسمها إلى الأطفال الآخرين وسوف تدرك أن الطفل يستجيب إلى ما يدور حوله حتى إذا كانت الاستجابة بسيطة. وهذه بعض الأفكار التي تعبر عن الأنشطة الجذابة للأطفال ولابد أن تدرك أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يستغرقون وقتاً أطول في سبيل الاستجابة.

جذب انتباه الطفل : Get your child's attention

يمكنك في البداية أن تجذب اهتمام الطفل بأن تفعل شيئاً غير مألوف له يعمل على إثارة اهتمامه مثل ارتداء قبعة غريبة الشكل وكذلك يمكنك أن تتعرف على بعض الأفكار لتنمية مهارة التواصل البصري من الفصل الرابع.

الألعاب البصرية المثيرة : Visually exciting toys

هناك العديد من أنواع الألعاب التي قد تثير اهتمام الطفل مثل اللعب الملونة ذات الأضواء اللافتة مثل الكشافات الضوئية وأضواء (الديسكو) وأضواء الخلايا البصرية والأطفال يميلون في الغالب إلى اللهو باللعب الميكانيكية مثل السيارات والفقاعات.

يمكنك أن تلعب بعض الألعاب المسلية في الحديقة أنظر الفصل الرابع.

وكذلك يمكنك أن تلعب الألعاب الهوائية التي تتطلب القفز كما في الفصل الرابع .

وكذلك يمكنك أن تلعب مع الطفل من خلال دحرجة الطفل على السرير وأن تلقي به في الهواء بحيث يلف في الهواء وكذلك يمكنك أن تمارس الأنشطة الموسيقية مثل العزف على

الجيتار أو الطبلة وكذلك أن تنشد بعض الأغاني الإيقاعية المفضلة لدى الطفل وأن تلهو كذلك بلوحة المفاتيح وأن تشجع الطفل على الاستماع إلى الموسيقا. وفي إحدى الأيام كنا عند (كاتدرائية وينشستر) حيث كانت تعزف الأوركسترا السيمفوني، وكان الطفل يستمع إلى موسيقا (الأوركسترا) ولم يتمكن من نقل الطفل بعيداً عن مصدر الموسيقا.

الرائحة أو الشم: Smell

أصنع بعض اللعب أو العبوات التي تفوح منها رائحة مثل رائحة البهارات ورائحة البن والشاي والبرتقال بحيث يتعرف الطفل على الرائحة وكذلك يمكنك أن تضع العطر أو الكولونيا أو الديتول على كرة من القطن أو الصوف بحيث يتعرف الطفل على هذه الروائح.

الملمس: Touch

لابد أن تعتمد على بعض الأدوات المنزلية ذات الملمس المختلف مثل ملمس الصوف والحرير والقطيفة الناعمة وكذلك التعرف على الملمس البارد والدافىء والرقيق للفرو.

الوعي بالذات : Physical self-awareness

يمكنك أن تتلمس جسم الطفل بحيث يكتسب الوعي بالأطراف وكذلك أن تلامس الأيدي والأقدام وتتلمس جسم الطفل وأن تضع الطفل أمام المرآة بحيث يتحرك ويتعرف على جسمه خلال حركته أمام المرآة ويمكنك أن تعطي الطفل الشخشيخة والتي عندما يحركها سوف يدرك الوعي بحركة الأيدي ويتعرف على هذه الحركة من الصوت وحتى إذا كان الطفل غير قادر على أن يمسك الأشياء يمكنه مع ذلك أن يتعلم الكثير عن جسمه.

مفهوم الذات : Concept of Self

الأجزاء الأولى التي يتعرف عليها الطفل في جسمه هي العيون والأنف والفم ثم الشعر واليدين ولابد أن تعتمد على الفرص المختلفة بحيث يتعرف الطفل على أسماء هذه الأعضاء. ووقت الاستحمام هو الوقت المناسب في سبيل تعريف الطفل على هذه الأعضاء وكذلك يمكنك أن تتحدث إلى الطفل عن اليدين والساعدين وأن تنشد بعض الأغاني والتي تتضمن بعض الكلمات عن الأكتاف والساعدين والأيدي والعيون والأذن وكذلك يمكنك أن ترسم صوراً واضحة عن الوجوه وأعضاء الجسم وأن يجلس الطفل على ركبتك ويتحسس أجزاء مختلفة

من أعضاء الجسم ويتعرف منك على أسماء هذه الأعضاء ويمكنك أن تعتمد على الدمية في ذلك وتستخدم مرآة بحيث ينظر الطفل فيها لكي يلعب اللعب المختلفة وأن تجعل الطفل يتحسس أجزاءً مختلفة من وجهه ويكرر أسماء هذه الأعضاء وأن يضع أحمر الشفاه أو معجون الحلاقة على الخدود وأن يزيل آثار المعجون بحيث يتمكن من التعرف على مظهره من بعدها وكذلك يمكنك أن تستخدم مرآة كبيرة وأن تصدر أصواتاً غريبة وأن يبدو على وجهك تعبيرات غريبة مع تشجيع الطفل على تقليدها.

الوعي بالأسماء : Awareness of Name

ذلك يتطلب الكثير من التكرار والمثابرة ولابد أن تتحين جميع الفرص كي تسأل الطفل عن أسماء الأشخاص مثل الاستفسار عن موقع صوفيا أو أين توجد مع تشجيع الطفل والابتسام له ويمكنك أن تطرح عليه بعض الأسئلة : من الذي معه الكرة؟ والأباء عادة يتحدثون للطفل بصيغة الغائب حيث يشيرون إلى أن ذلك يمثل كوب "إيما" بدلا من القول إنه كوبك وذلك مفيد في تقوية الإحساس بالشخصية.

المشاركة : Sharing

يمكنك أن تلعب مع الطفل الألعاب التي تجعله يتقاسم اللعب مع الآخرين وأن يتعرف على الفرق بين الناس واللعب مثل حفلات الشاي التي قد تتضمن الدمى وأن تجعل الطفل يقدم الطعام إلى الآخرين وأن يتناول الطعام بنفسه وأن تجعل الطفل يتقاسم بعض الطعام أو اللعب مع شخص أخر مألوف له أو مع أطفال آخرين .

التعرف على الآخرين في المرآة من خلال الصور :

أستخدم المرآة في سبيل أن يكتسب الطفل الوعي بنفسه مع تشجيع الطفل أن ينظر إلى صورته في المرآة ويتعرف عليها بالإشارة إليها ويمكنك أن تعد ألبوم الصور أو صندوق الصور عن أسرتك ولكن دون أن يحتوي على عدد كبير من الصور قد تصيب الطفل بالحيرة واستعرض الصور مع طفلك بينما يتذكر معك أسماء هؤلاء الأفراد وكذلك استفسر من الطفل عن هذه الأسماء .

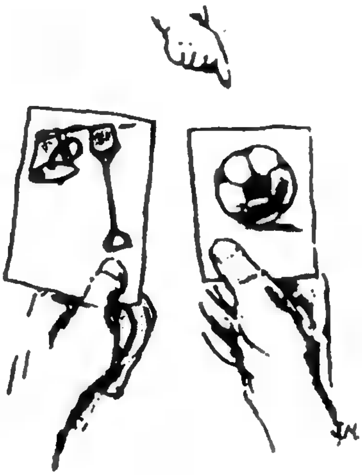
تنمية الثقة بالنفس : Building up self-esteem

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة قد يدركون الفرق بين أنفسهم والأطفال الآخرين نظراً إلى العجز لديهم ولذلك يحتاجون إلى الدعم والتشجيع في سبيل اكتساب الثقة بالنفس ويجب أن تثني على الطفل على إنجازاته لأنه في حاجة إلى ذلك وحتى إذا لم ينجحوا فإن الأباء لابد لهم من تقدير جهودهم لأن الأطفال يميلون إلى اهتمام الآخرين ويعملون على تكرار المحاولة في سبيل هذا الهدف. وكذلك يمكنك توعية الطفل بالإرشادات المعلقة على باب الثلاجة أو عرض بعض النماذج والرسومات في أرجاء الغرفة وأن تستفسر من الطفل عن من الذي رسم هذه الصورة وتوضح له أنها صورة جميلة وأن تحرص على أن يقدم له الأصدقاء أيضاً هذا التشجيع ويمكنك كذلك الاعتماد على الأغاني في سبيل بناء الثقة بالنفس لأن الأطفال قد يرون السعادة في تحقيق الأهداف التي تؤدي إلى تقدير الآخرين له والأغاني المصحوبة بالحركات مفيدة يشارك فيها الأطفال والفصل الثالث والرابع يوضحان العديد من الأمثلة عن هذه الأغاني حيث يمكنك أن تنشد هذه الأغاني بينما يصفق الطفل وأن تمدحه على ذلك وعن ذلك سوف يشعر الطفل بالإنجاز وسوف تنمو ثقة الطفل بنفسه كما أن الإيقاعات في الأغاني التي تردد أسم الطفل مفيدة في توعية الطفل باسمه ويمكنك أن تشجع الطفل على أن يلعب بالماء والرمال لأنه ليس هناك خطأ بهذا اللعب. كما يمكنك أن تقدم أمثلة عديدة تتيح للطفل أن يتكيف مع الفشل من خلال الاستجابة المقبولة من جانبك مع توضيح أنه إذا فشل ، فكل ما عليه ، هو تكرار المحاولة كي ينجح فيما بعد ولابد أن تكون إيجابياً في معاملتك للطفل على النحو الموضح في الفصل الثاني . ولكن ينبغي أن لا تبالغ في المديح بحيث يفقد قيمته في نظر الطفل وإذا أدركت أن الطفل كان يمكنه أن يبذل مزيداً من الجهد لا تبالغ في مدحه في هذه الحالة ولذلك لابد وأن تكون حساساً في تعاملك معه فإذا كان المطلوب من الطفل أن يجلس ساكناً وأن يرسم أثناء الجلوس يمكنك أن تمدحه ليحقق هذا المطلب ويمكنك أن تنظر للفصل الثالث للتعرف على بعض الأمثلة.

القدرة على الاختيار : Making a choice

من الهام عليك أن تتوصل إلى الطرق التي تتيح للطفل العديد من الاختيارات وأن تتيح له تجربة الاختيارات المختارة منهم والطفل لابد أن يعي هذه الاختيارات وأن يبرهن على ذلك من

خلال الإشارة أو الإيماء ولابد أن تعتمد على بعض الأدوات أو اللعب حتى يكتسب الطفل القدرة على الاختيار بينها أو الاختيار بين تناول الفاكهة أو الشاي فإذا اختار الفاكهة يمكنك أن تخفي الشاي وتقدم له الفاكهة بحيث يتعرف عليها والاختيارات السهلة تشمل المأكولات والمشروبات واللعب بينما الاختيارات الصعبة تشمل تحديد الإفراد من الصور أو الاختيارات بين الأنشطة مثل السباحة أو الذهاب إلى الحديقة والفصل الثالث يوضح المعالجة التي يعتمد عليها في سبيل تقديم الاختيارات إلى الأطفال.



إدراك المشاعر : Understanding Feelings

يمكنك أن تقدم للطفل صوراً عن الأفراد تعبر عن المشاعر وتتحدث معه في لغة بسيطة وكذلك تقرأ الكتب التي توضح له هذه المشاعر وتوضح له مشاعر السعادة والألم في المناسبات المختلفة فإذا أتى الطفل بأي سلوك يجرح مشاعر الآخرين، فلابد أن تلفت نظره وأن تستخدم المرآة في التعبير عن الوجه السعيد أو الحزين أو الغاضب أو المندهش وكذلك التعبير عن المشاعر من خلال الحديث عنها ويعتمد على الظروف المختلفة التي تثير مختلف المشاعر.

الفصل التاسع

العلاج باللعب

محددات السواء والاضطراب في لعب الأطفال:

استعرض الباحث مفهوم اللعب بتعريفاته ووظائفه ونظرياته المختلفة والمدارس العلاجية التي استخدمت اللعب كوسيلة للعلاج وهو الأمر الذي يحدو بنا وفي ضوء القراءة المتعمقة لهذا التراث أن نقدم اجتهاداً ، هو في حقيقته محاولة تعبر عن وجهة نظر الباحث عند تناول مفهوم اللعب مستعيناً في ذلك بآراء المنظرين والباحثين في المدارس العلاجية المختلفة.

والبداية بنقطة اتفاق غير معلنة مؤداها ، أنه لا وجود لما يسمى باللعب المعياري ، حيث لم يحدث في التراث الذي تم الرجوع إليه أن قدم باحث أو منظر توصيفاً لأسلوب أو طريقة لعب معيارية (سوية إن جاز التعبير).

وعلى هذا النحو يقرر ديفيد كوهين (Cohen, D, 1993 : 152) إن النظريات التي تناولت لعب الأطفال، قد فشلت في النظر إلى اللعب السوي بالعمق نفسه الذي تناولت به أشكاله المضطربة.

وقد حدثنا إريكسون (Erikson, E, 1950) عن اللعب بوصفه أداة أو وسيلة للكشف عن الصراعات والاضطرابات الشخصية ومعالجتها ، كذلك وجدناه يتفق مع وينيكوت (Winnicotte, 1988) في النظر إلى اللعب بوصفه حلقة الوصل بين الابتكار وتأكيد الذات.

وهنا نجدهم وكثيرين غيرهم من المنظرين والباحثين ، يمكن أن نطلق عليهم أصحاب الاتجاه إلى النظرة الإيجابية للعب بوصفه السبيل إلى السواء. وننتقل إلى النقطة الثانية ، والتي نطرح من خلالها سؤالين محددين هما:

هل هناك ما يسمى باللعب السوي؟

هل هناك ما يسمى باللعب المرضي؟

أما بالنسبة للسؤال الأول فإنه يجعلنا نواجه إشكالية حقيقية متضمنة في المحتوى الظاهر لأنشطة اللعب كما يمارسها الأطفال ، كان موقف التراث النظري منها شديد التضاد ، فهذه الإشكالية مؤداها أن هناك شبه اتفاق تام على أن لعب الأطفال يتضمن بالضرورة في كثير من الأحيان تفريغاً وتفعيلاً لمحتويات جنسية وعدوانية سواء كان ذلك بشكل مباشر أو على نحو رمزي بالضرورة على المحتوى الظاهر لأنشطة اللعب والتي يمكن الحكم عليها في بعض الأحيان أنها تتجاوز في شدتها الحد المقبول للسواء كما يمكن أن يظهر في أنشطة اللعب وهذه تمثل جانباً من الإشكالية المطروحة.

أما الجانب الآخر من هذه الإشكالية المطروحة والحديث لا يزال عن إمكانية وجود ما يمكن أن نسميه اللعب السوي ، فمؤداه أن الطفل حين يلعب مرضه واضطراباته وصراعاته ، فإنه بذلك يحافظ على سوائه ، أي أن الطفل القادر على إخراج تفعيل هذه المحتويات على هذا النحو هو الطفل القادر على التحرر من صراعاته بإخراجها إلى حيز الواقع ، حيث يختلط ويستحضر في اللعب كل من الواقع والمتخيل ومن ثم إمكانية التعامل معها والسيطرة عليها.

وهذا يجعلنا نصل إلى استنتاج مؤداه أن السواء في لعب الطفل رهين باضطراب محتوياته، بل إن الأمر أكثر تعقيداً من ذلك حيث يقودنا هذا الاستنتاج إلى التساؤل عن كيف يمكننا أمام اضطراب هذه المحتويات أن نميز بين الطفل السوي والطفل المريض؟ بمعنى آخر أنه إذا كانت المحتويات المتضمنة في لعب الطفل السوي هي بالضرورة تكون مضطربة ، فإن ما نميز بينه الآن هو محتويات مضطربة ومحتويات أشد اضطراباً ، بالنسبة للأطفال الأسوياء والأطفال المضطربين.

هنا نكون قد وصلنا إلى السؤال الثاني حول إمكانية وجود ما يسمى باللعب المرضي ، وهو ما قد نجد له إجابات كثيرة واجتهادات تحاول الإجابة عليه ، فيحدثنا التراث عن وجود محددات لهذا النوع من اللعب المرضي وهو ما سيتم استعراضه في إيجاز شديد.

1- إن هناك اتفاقاً على اعتبار الكف عن أن يكون لعباً ، حينما يفقد الطفل قدرته على التوقف عن اللعب حينما يريد ذلك بعبارة أخرى حينما يكون الطفل عاجزاً عن الدخول في اللعب والخروج منه أي إنهاؤه بسهولة.

(Peller, L, 1954) (Winnicotte D, 1988) (Segal, H, 1991) (صالح حزين ، 1994)

2- حينما يكون اللعب ملتصقاً بمرحلة واحدة أو بحدث واحد لا يستطيع التحول عنه ، حيث يكون اللعب آنذاك دفاعاً ضد المخاوف المرضية والطقوس الحوازية بل إن اللعب في مثل هذه الحالات يكون مؤشراً لمدى مقاومة الأنا ضد هذه المحتويات المرضية. **(Peller, L, 1954)**

3- حينما يكون اللعب تكرارياً Purely Repetitive Play وهي حالة تبدو كأنها لعب ويكون الطفل خلالها غير قادر على أداء غيرها أو التوقف عنها ويكون هذا اللعب التكراري بدون هدف أو تفكير أو نهاية ويكون التخييل هنا هو المفسر الوحيد لهذا النوع من اللعب حيث يكون التخييل المصاحب لهذا الفعل أو النشاط انفعالياً خالصاً.

(Frankiel, R, 1993) (Cohen, D, 1993)

4- حينما يكون اللعب وسيلة مباشرة لتفريغ وتفعيل محتويات جنسية وعدوانية حيث يكون الإشباع الفوري للرغبات هو القانون المسيطر على لعب الأطفال.
(Greenacare, P, 1959) (Klein, M, 1975) (Kohlberg, L, 1987)

5- حينما يكون الطفل عاجزاً تماماً عن اللعب أو الدخول فيه بأي حال ، كذلك انحصار اللعب في موضوعات قليلة ، بحيث تكون مادة اللعب هنا هي المؤشر والدال على طبيعة الاضطرابات وأشارت هانا سيجال (Segal, H, 1991) إلى مثال لطفلة ذهانية لم تكن تستطيع أن تتعامل إلا مع الزلط كمادة للعب تمصها وتلفظها وهذا أقصى ما تستطيعه في اللعب.

6- حينما يكون اللعب بمواده وأنشطته لا يتلاءم مع المرحلة العمرية لسن الطفل وهو ما يسمى باللعب النكوصي ، حيث يكون وسيلة للارتداد وإشباع حاجات أكثر طفولية.
(David, B and Rapoport, J, 1993)

7- حينما تتعامل الأم أثناء لعبها مع طفلها مع جزء من أجزاء الجسم أكثر من التركيز على التواصل مع وجه الطفل ، كذلك حينما تتجنب الأم النظر إلى طفلها أثناء اللعب أو تستخدم مفردات غير مفهومة أو من تلعب مع طفلها دون استخدام الكلمات على الإطلاق، كذلك حينما لا تتفاعل الأم مع طفلها أثناء اللعب ويكون حضورها باعثاً لمزيد من التوتر والقلق والانفعال بالنسبة للطفل ، فهنا يكون اللعب معبراً عن نمط العلاقة بالموضوع بين الأم وطفلها.
(Michelle, A, 1993)

وهكذا نجد أن كل هذه المحكات والمحددات مجتمعة ومتصلة وغير منفصلة عن سياقها تكون هي محددات السواء والاضطراب في لعب الأطفال ، بحيث يكون السواء في اللعب هو تفعيل للمحتويات المرضية الذهانية والعصابية بغير انزلاق أو تعثر في أي من تلك المحددات التي أشرنا إليها بالنسبة للاضطراب في لعب الأطفال ، بحيث يكون الطفل قادراً على الدخول في اللعب والخروج منه وقادراً على الانتقال من خبرة لخبرة ومن موقف إلى آخر وأن يكون قادراً على الدخول وممارسة كافة أنشطة اللعب وفقاً للمرحلة النمائية التي يمر بها والسياق الذي تتم خلاله اللعب وألا يكون جسمه هو محور لعبه أو أن يكون لعبه تكرارياً نمطياً ، فكل هذه المحددات يمكن من خلالها الوقوف على سواء أو اضطراب الطفل.

العلاج باللعب:

بداية يمكن القول أن العلاج النفسي باللعب يقدم خبرة فريدة في نوعها للأطفال نذكر قول

وينيكوت (Winnicott, D, 1988 : 58) أن اللعب في حد ذاته أياً كان شكله هو علاج: لأنه فقط يتضمن اتجاه نحو اللعب.

ويشير كلارك موستاكس (1990) إلى أن العلاج باللعب يتيح فرصة تكوين علاقة في موقف تكون فيه الحدود أكثر اتساعاً. ففي حجرة اللعب يستطيع الأطفال أن يعيشوا مشاعرهم وأحاسيسهم وأن يعبروا عنها بصورة كاملة، يعبروا عن كراهية أو خوف أو غضب أو أن يظهروا اشمئزازاً من أشياء معينة أو أن يكونوا مرحين أو على العكس من ذل وبمقدور الأطفال كذلك وهم يمارسون اللعب الخيالي أو الإيهامي أن يصبحوا ناضجين، فيصيروا رجالاً ونساءً يسدون النصح للناس وأخيراً يمكن أن يكونوا في لعبهم التخيلي أي شيء يريدونه. إن هؤلاء الأطفال وهم يلعبون في حجرة اللعب في حاجة إلى أن يكونوا غير خاضعين لضغوط الحياة اليومية في بيئاتهم سواء البيئة المدرسية أو الأسرية، فهم في حجرة اللعب أحرار في أن يستكشفوا مشاعرهم واتجاهاتهم أياً كانت. (كلارك موستاكس ، 1990 : 47)

وفي إسهام غير مسبوق يحدثنا أرون إيزمان Esman, A في مقالته الرائعة عن العلاج باللعب والذي يبدأها "بعدم استخداماته" أي الحالات التي لا يستخدم فيها العلاج باللعب بل ويضع لنا محددات لا يستخدم ويقوم كذلك بتنقية هذا التكنيك من التداخلات بين المدارس والاستخدامات والأهداف المحددة لهذا التكنيك.

فيشير "إيزمان" إلى أنه يجب أن يكون من الواضح أن العلاج التحليلي النفسي للأطفال باستخدام اللعب هو كما هو بالنسبة للكبار يتطلب ويقوم على تحليل المقاومة والطرح ولا يستخدم أو يقوم على تحقيق التنفيس للرغبات والأفكار وأن هناك حالات قليلة جداً يتم علاجها على مبدأ التنفيس بينما كل الحالات الأخرى التي تأتي للعلاج أو للتحليل يكون محتوى الاضطراب في عمومه شديد التعقيد والتركيب والصراعات اللاشعورية تكون متنوعة ومتعددة وحتى عملية التنفيس تكون معطلة ولا تعمل على إيضاح الدفاعات اللاشعورية وكفوف الأنا.

كذلك أن العلاج باللعب لا يستخدم كوسيلة لتعلم الأطفال ، على الرغم من أنه يكون في بعض الأحيان أداة مناسبة للتعلم ولكن وظيفة العلاج ليست تعليم الطفل وإنما حل الصراعات التي تعيق قدراته على التعلم.

ويستطرد مشيراً إلى أن الهدف من العلاج باللعب لا يكون هو إعادة تمثيل المواقف

والأحداث، بل على العكس فإن ما يهم المعالج هو إدخال الإيجابية في لعب الطفل ، فاللعب في العلاج التحليلي النفسي هو بصفة أساسية ، وسيلة لإقامة التواصل والحوار مع الطفل ومجال يسمح بالملاحظة ومصدر للمعلومات ومؤشر للتفسيرات. (Esman, A, 1983,13 - 17)

ويذكر شافر واوكونر Schaefer, C and O'Conner مؤرخين لبداية أول استخدام للعلاج باللعب ، وكان على يد "هج هلموث" عام 1919 والتي اعتبرته جزءاً أساسياً من تحليل الأطفال.

وفي عام 1930 أصبح تكنيك العلاج باللعب معروفاً كعلاج يقوم على نظرية التحليل النفسي وأصبح معروفاً لدى المعالجين باعتباره:

- إطاره النظري هو مدرسة التحليل النفسي.
- القيمة التفريغية أحد مبادئه.
- الدور الفعال للمعالج. (Schaefer, C and O'Conner, K, 1983 : 6 - 7)

وقد سبق أن أشار الباحث إلى أن البداية الحقيقية للعلاج باللعب كانت على يد ميلاني كلاين صاحبة المدرسة الإنجليزية والتي استخدمت اللعب كبديل مباشر للتداعي الطليق بالنسبة للكبار الذي يعتمد على التعبير اللفظي والقدرة اللغوية، بينما اعتبرت اللعب هو وسيط طبيعي للطفل للتعبير، حيث أن قدرته اللغوية لم تكتمل بعد ومن هنا كان اتجاه المدرسة الكلاينية لعلاج الأطفال الأصغر سناً من سن سنتين ، كذلك لم يكن لدى "ميلاني كلاين" مرحلة تمهيدية للعلاج ، حيث يبدأ المعالج ببساطة في تقديم تفسيرات مباشرة لسلوك الطفل.

بينما نجد في الاتجاه الآخر مدرسة فيينا التي تزعمتها آنا فرويد عام 1926 والتي كانت تميل لعلاج الأطفال الأكبر سناً وقد كانت "آنا فرويد" تدرك أن الأطفال لا يأتون طواعية للعلاج وإنما يأتون مع والديهم أو أن والديهم هم الذين يحضروهم وبالتالي فهم أصحاب الشكوى ، كما كانت تدرك أن اللعب هو وسيلة جيدة وطبيعية لإقامة علاقة معه ، فاستخدمت اللعب والدمى لجذب انتباه واهتمام الطفل تجاه المعالج والعلاج ومعاً. وفي حين تكون البداية مركزة على إقامة تلك العلاقة التمهيدية تكون الجلسات قد بدت في نقل الاهتمام والتركيز من اللعب إلى التركيز على التفاعلات اللفظية ، بحيث تتم هذه الخطوة ببطء شديد .

وإسهامات عديدة متتالية قادها إريكسون ووينيكوت وغيرهم استطاعوا أن يكونوا

اتجاهات مستقلة في العلاج ولهم توجهات وأهداف مختلفة فنجد، على سبيل المثال، أن إريكسون كان يرى في العلاج باللعب طريقاً ملكياً لتفهم جهود الأنا الطفلي وقدرته على إعادة بينما نجد "وينيكوت" يرى أن هدف العلاج باللعب هو مساعدة الأطفال غير القادرين على اللعب بأحاسيس تلقائية وسواء كان المعالج يركز على مواد اللعب أو محتوى اللعب أو زمانه أو مكانه فإن كل ذلك يهدف إلى لعب يقوم على الخبرة التلقائية. (Winnicotte, D, 1980 : 59)

واتجاه ثالث يقوم على ما أسماه "ليفي Levey, D" بالعلاج بالاسترخاء باستخدام اللعب للتعامل مع الأطفال الذين عاشوا أحداثاً صادمة ومن ثم كان يتم إعطاء الأطفال الخامات والدمى في محاولة لمساعدة الأطفال على إعادة تمثيل الحدث الصادم خلال اللعب وهذا الأسلوب يشير صاحبه إلى أنه مأخوذ من مفهوم "فرويد" عن إجبار التكرار ويكون الهدف هو منح الشعور بالأمن والتدعيم أثناء إعادة تمثيل الموقف الصادم.

واتجاه آخر قاده سولومون Solomon قدم ما أسماه بالعلاج الفعال باللعب حيث كان يعتمد على قدرة الأطفال على تفعيل مخاوفهم وغضبهم من خلال اللعب وأثره التطهيري الذي يمكن أن يحدثه هذا التفعيل. (Schaefer, C and O, Conner,K, 1983 : 6-7)

واتجاهات عديدة يذهب خلالها البعض إلى إمكانية إقامة علاقة طرحية بين الطفل والمعالج في مقبل اتجاه مخالف يرى عدم التدخل مطلقاً والاكتفاء بالتفسير والتشخيص والعلاج دون ضرورة إقامة علاقة طرحية بين الطفل والمعالج مكتفين في ذلك بتوفير أدوات اللعب الكافية والمناسبة.

ويرى الباحث أنه على الرغم من تلك الاختلافات في الاتجاهات التي تناولت العلاج باللعب، فإن كل تلك الاتجاهات تحقق فاعليتها وتكتسب استمراريتها من خلال استخدامها هذا التكنيك في حد ذاته (العلاج باللعب) عند التعامل مع الأطفال ، لأنها تخاطب الطفل بلغته هو وبمنطقه هو وليس بلغة أخرى أو بمنطق آخر.

محددات العلاقة العلاجية:

على الرغم من كل تلك الخلافات والاتجاهات النظرية المختلفة إلا أننا نجد اتفاقاً شبه عام حول بعض هذه المحددات للعلاقة العلاجية بين الطفل والمعالج في جلسة العلاج باللعب ويذكر "موستاكس" (1990) أن هناك أشياء معينة لا يجب أن يفعلها الطفل وتخدم هذه المحددات بل وتهدف إلى تحديد الأدوار والمسؤوليات تجاه المعالج وتجاه حجرة اللعب وتجاه الطفل نذكر منها:

1- لا يسمح للطفل بأخذ أي محتويات من حجرة اللعب إلى المنزل.

2 -لا يسمح للطفل بالاعتداء المادي على المعالج أو على ملابسه..

3- لا يسمح للطفل بتدمير أو تحطيم أي ممتلكات أو أدوات داخل حجرة اللعب.

4- لا يسمح للطفل بالبقاء بعد الوقت المحدد للجلسة.

5- لا يسمح للطفل بنقل اللعب من الحجرة.

6- لا يسمح للطفل برمي أو إلقاء اللعب أو الأدوات من النافذة.

(Schaefer, C and O, Conner,K, 1983 : 8 - 9)

وتعلق جنيوت Ginott على هذه المحددات قائلة: إن هذه المحددات من شأنها أن تسمح للمعالج باتخاذ موقفٍ إيجابيٍ تجاه الطفل. (Guerney, L, 1983 : 27)

سمات وخصائص المعالج:

هناك بالضرورة مؤهلات أساسية لممارسة العلاج التحليلي النفسي مع الأطفال ، فالمعالج يجب أن يملك أرضية واسعة من الخبرات والمعلومات عن نمو الطفل من خلال ملاحظة الأطفال الأسوياء والمضطربين ومن خلال مواقف عديدة ومتنوعة كما يجب أن يكون المعالج ملماً بنظرية التحليل النفسي وتطور الشخصية كبناء ووظيفة وأن يكون مطلعاً على كل التراث في هذا المجال وأن تكون له خبرات إشرافية في علاج الأطفال.

بالإضافة إلى كل ذلك فإن الشخص الذي يرغب في العمل في مجال العلاج التحليلي النفسي للأطفال يجب أن يملك خصائص وسمات شخصية معينة، فيجب أن يتمتع بشخصية ناضجة ويكون قادراً على التحكم والسيطرة على مشاعره بدون أن يفقد القدرة على الملاحظة والتفسير ويكون قادراً على الدخول في وجدانات معقدة ومركبة وقادراً على التعامل مع الاستفزاز بدون أن يبدو مستفزاً وأن يكون مستبصراً بصراعاته هو الطفلية التي قد يصادفها خلال الموقف العلاجي ويصعب امتلاك كل هذه الخصائص بدون المرور بخبرة التحليل النفسي للمعالج. (Esman, A, 1983 : 18)

وأخيراً فقد حاولنا أن نقدم عرضاً موجزاً ومستفيضاً لمفهوم اللعب يعين على الفهم والتفسير ومشتملاً على كل ما يمكن أن يتضمنه المفهوم في ضوء التناول النمائي والدينامي وبما يتفق مع وجهة نظر الباحث.

الفصل العاشر

اللعب والابتكار

اللعب كمدخل لتنمية التفكير الابتكاري لطفل الروضة:

يجب علينا أن نسلم أولاً بأن في داخل كل منا معلماً ومتعلماً ، عناصر من الموهبة في مجال ما من المجالات المتشعبة والمتنوعة ، بل علينا أن نتقبل فكرة أن الأطفال قادرون على خلق أنظمتهم الخاصة وهذا هو السبيل للإعداد للتفكير المستقل للأطفال ، وتستطرد هدى الناشف (1997) مستشهدة بالشاعر وليم بليك قائلاً "عليّ أن اخترع نظاماً خاصاً بي وإلا أصبحت عبداً لنظام غيري" ، فالاستقلال الفكري وبناء أنظمة مبتكرة هما إذن الطريق للخروج بجديد. (هدى محمود الناشف ،1997 : 718)

ويحدد عبد الفتاح غزال (1997) أبعاد ومتطلبات العملية مشيراً إلى أن فلسفة وأهداف ومضمون العملية التربوية التعليمية لكي تساير الاتجاهات العالمية الحديثة لابد أن تضع اللبنات الأولى في إعداد الفرد القادر على الإحساس والإدراك والتفكير والتخيل والتصور ، الفرد المبتكر مستقبلاً. وعليه فإن أحد الأهداف الرئيسية لرياض الأطفال هو دعم القدرات والإمكانات الكامنة في الطفل بإتاحة كافة الفرص لإظهار ودعم وتنمية هذه القدرات في إطار التنمية الشاملة المتكاملة للشخصية. فتنمية الجوانب الإدراكية (المعرفية) والوجدانية (النفسية والاجتماعية) والمهارية (النفس حركية) تتطلب مضامين تعتمد في هذه المرحلة السنية على إكساب الطفل المفاهيم والمهارات المختلفة من خلال اللعب والنشاط الحر والموجه حتى نسهم في خلق جيل مبتكر في المستقبل. (عبد الفتاح غزال ،1997 : 637)

وفي الوقت الذي يختلف فيه السلوك الابتكاري في الطفولة عن مثيله لدى الراشدين فإنه يتلاقى بذلك مع طبيعة وخصائص طفل الروضة ، تلك المرحلة التي يكون فيها الطفل عند أقرب نقطة من الاستكشاف والاستطلاع والمعرفة والتلقائية والمرونة والحيوية المتدفقة ، وكل ذلك نراه مجسداً في ذلك النشاط اليومي للطفل وهو اللعب .. فاللعب هو الساحة الخصبة والنشطة التي نستطيع أن نرى فيها ومن خلالها كل شيء لدى الطفل: مشاعره ، انفعالاته ، خبراته ، استطلاعاته ، قدراته المتنامية الحركية واللغوية والاجتماعية ، ابتكاريته ونمطيته ، سوائه أو اضطرابه .. ذلك هو اللعب محور الحياة النفسية لدى أي طفل، بل لدى كل طفل.

ويشير سيد عثمان (1986 : 84) إلى أن اللعب الحر يحرر الطفل من القيود ويتفتح به ذهنه وتنطلق خيالاته ويتدرب على الأعمال الابتكارية من خلال لعبه. واستغراق الطفل في اللعب

"تدريب على الابتكار" ، لأن في اللعب فرصة العمل والإجادة والتجريب وفيه تنمية لإدراكات الطفل وتطوير ملكاته وحواسه ، فهو الطريق المؤدي إلى الابتكار.

فاللعب يساعد الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه، والتحكم فيه والتمكن منه لتطويعه لاحتياجاته المتطورة بالقدر الذي يسمح به سنه وقدراته، بحيث يكون اللعب بهذا المعنى هو رحلة اكتشاف تدريجي لهذا العالم المحيط بالطفل ، يعيشها بواقعه وخياله، ويتوحد مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه. فإدراك العالم المحيط والتمكن منه كفيل بأن يجعل اللعب نشاطاً يشبع حاجة طبيعية لدى كل الأطفال، حيث إن اللعب لا يتطلب سوى الرغبة الطبيعية فيه حتى يتحقق له اكتشاف ذلك العالم المادي، بإمساك الأشياء بيديه ولمسها وفكها وتركيبها وتصنيفها ومقارنتها بعضها ببعض ، حيث يصبح اللعب في النهاية معبراً عن العمليات العقلية المتطورة والتي تعكس بدورها التطور النمائي المعرفي والانفعالي الراهن لكل طفل. (خالد عبد الرازق ،2002 : 33)

وقد أجمعت العديد من الدراسات على أهمية اللعب كطريق يفجر طاقات الأطفال المختلفة وأنه هو الذي يساعد على النمو والذي يكتسب الطفل عن طريقه المفاهيم والمعلومات والمعارف المختلفة ، وكذلك بوصفه وسيلة للتعلم ، ويتضمن كذلك تدريباً وتنمية للقدرات والمهارات المتنامية.(سلوى عثمان 1993) (امل عبد الفتاح 1994) (حنان عبد الفتاح 1994) (سحر شرف الدين1995) (رضا عامر 1996) (رضا عصفور 1996) (عبد الفتاح غزال 1997) (محمد متولي 1997) (نهى مصطفى يوسف1997) (نبيلة عبد الرؤف1998) (هدى حماد 1998) (نهى الزيات 2002)

كذلك نجد أنه في الدراسات التي استخدمت اللعب في تنمية الابتكارية لأطفال الروضة كان اللعب وسيلة ليس لاكتشاف الأطفال المبتكرين وإنما وسيلة لتنمية القدرات الابتكارية، وبعبارة أخرى وعلى نحو أكثر دقة إن استخدام اللعب في هذه الدراسات جاء استناداً إلى اعتقاد مؤداه أن هناك أنواعاً من اللعب تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري على نحو أفضل.

- فالبعض يرى أن استخدام اللعب الدرامي يؤدي بدوره إلى إثارة خيال الطفل، ومن ثم تنمية لقدراته الابتكارية.
- البعض الآخر يؤكد على أن الأنشطة الفنية سبيل للقدرة على التعبير بطلاقة وتلقائية، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري.

- كذلك هناك من يرى أن ألعاب البناء والفك والتركيب هي الأكثر إثراء لإنتاج أفكار وأعمال تتسم بقدرة أكبر على التفكير الابتكاري.
- فريق أخير يؤكد على دور وأهمية أركان العلوم، والأنشطة الحركية والقصصية، والدراما الإبداعية، ومنهج الأنشطة أن لها الدور الأكبر في إثراء التعبيرية الابتكارية أو الأداء الابتكاري بكل مكوناته.

ويرى الباحث أن اللعب الحر يتيح ويتضمن كل الأنشطة السابقة مجتمعة ، فالدراسات السابقة والتي استخدمت اللعب في تنمية الابتكارية لدى الأطفال قد استخدمت اللعب بوصفه موقفاً اختبارياً مقنناً، وليس بوصفه موقفاً طبيعياً يتيح للأطفال قدرا من التلقائية والتحرر والتعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات بسهولة ويسر .

وقد تضمنت الدراسات التي تم استعراضها على كثير من المؤشرات الدالة على أن هناك وفرة مقبولة في الدراسات التي أجريت في مجال دراسة الابتكار واللعب معاً، كذلك تضمن استعراض هذا التراث أمراً جديراً بالتأمل والنقاش والبحث وهو ذلك الاتفاق غير المعلن بل والإجماع على أننا حينما نتناول الابتكار بالدراسة، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ، فلا سبيل سوى استخدام اللعب سواء في صورته الحرة أو في إطار برنامج، أو على نحو تعليمي موجه، وذلك لأنه هو لغة الحوار والتواصل الطبيعي للأطفال في هذه المرحلة العمرية ، فالصلة وثيقة بين الابتكار واللعب بل إن كلا منهما سبيل للآخر ، وهو الأمر الذي يؤكد على إمكانية تنمية القدرات الابتكارية عن طريق اللعب، كما أننا نستطيع أن نرى في اللعب خصائص وسمات الابتكارية .

فاللعب بهذا المعنى يتيح إمكانية النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي واللغوي في صورة تلقائية مبدعة ، كما أنه الوسيلة التي يتفهم بها الطفل عالم الكبار بقوانينه وضوابطه ، بل وعن طريق اللعب يتعلم الطفل التفاعل مع الآخرين ولعب الأدوار واكتساب اللغة وحل المشكلات ، ويضيف إلى كل ذلك إدوارد إرفن (Erwin, E, 1983 : 149) قوله إننا نجد الطفل في اللعب يمكن أن يكون ممثلاً ومخرجاً وناقداً ، حيث يسقط بعض الأشياء والموضوعات والأفكار من عالمه الداخلي إلى منطقة اللعب "ساحة اللعب" ، فالطفل يصمم المشهد الذي تشترك فيه الشخصيات وتتعدد ويكون هذا سواء من خلال الفعل أو الكلام أو

الإيماءات أو الأداء الصامت، كل هذا يخرجه Acts it out حيث تكون الدراما هنا انعكاساً لخليط من الأفكار والمشاعر الواقعية والمتخيلة.

1- يعتبر اللعب هو المحور الأساسي في تعليم الأطفال وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يعتبره البعض نشاطاً تعليمياً أكثر منه نشاطاً تلقائياً ، ووسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة وفي إطار خبرات منظمة تعمل على اتساع آفاق المعرفة لدى الطفل وتزيد من معلوماته، وتساعد على تنمية حواسه ، كما تعلمه الانتباه والتعليل والتركيز، وذلك من خلال قيام الطفل بعمليات التحليل والتركيب والتصنيف والمقارنة، وهذا كله يأتي متمثلاً في منهج الأنشطة في رياض الأطفال والذي يعتمد في جوهره على أنشطة اللعب التعليمية والتي تصبح بدورها مدخلاً وظيفياً للتعلم الفعال.

2- للعب من الناحية الانفعالية أهميات ووظائف عديدة للغاية ، ذلك أن في اللعب فرصة للعب الأدوار، وهنا تتجلى المرونة الفائقة في القدرة على الانتقال من دور لآخر ومن شخصية لأخرى ومن موقف لآخر، فيلعب الطفل دور الأب أو الأم أو الطبيب أو الضابط، وهذا ما يجعل من اللعب فرصة فريدة للتحرر من الواقع والأوامر والقيود، ومن ثم يستطيع أن يعبر عن انفعالاته بحرية تامة دون الخوف من التعرض للعقاب، فضلاً عن أن اللعب هنا ومن وجهة النظر التحليلية هو الأداة أو الوسيلة التي يمكن أن يتقبلها الواقع على الرغم مما يمكن أن يتضمنه اللعب من محتويات مضطربة كالتعبير عن مواقف الإحباط أو المواقف المؤلمة، بمعنى أن خروج مثل هذه المحتويات التي تعبر عن رغبات الطفل وصراعاته ومخاوفه بعيداً عن ساحة اللعب يجعلها أعراضاً مرضية أو مشكلات نفسية، وهو الأمر الذي دفع إرفن (Erwin, 1983) إلى اعتبار اللعب في حد ذاته وسيلة علاجية مشيراً إلى أنه سواء كان اللعب بالعرائس أو لعباً تمثيلياً بالكلام أو بالإيماءات، أو حتى بالصمت، أو بأي أشكال أخرى، فإنه في حد ذاته يعتبر وسيلة علاجية. (إرفن ERWIN, 1983 ، سيجال SEGAL, 1991)

3- اللعب كثيراً ما يكون مزيجاً من الواقع والخيال ، يتخيل فيه الطفل ويستحدث أفكاراً أو موضوعات وخبرات وأسئلة وافتراضات ومشاعر وأشياء أو مواد جديدة أو غير مألوفة، وهنا يكون اللعب عند أقرب نقطة من الابتكار ، بل هذا هو الابتكار.

تصنيفات اللعب:

تعددت وتباينت تصنيفات الألعاب المختلفة لدى العديد من المنظرين والباحثين ، وعلى الرغم من مساحة الاختلاف الكبيرة إلا أن الجميع يتفقون على أن مجرد توفير أدوات اللعب في حد ذاته هو أمر يحقق للعب أهدافه سواء قمنا بتصنيفه أو لم نصنفه ، والأمر الجدير بالاهتمام هنا في هذا السياق هو أن فعل التصنيف لأدوات اللعب ليس للأطفال يد أو دخل فيه على الإطلاق ، فنجد إريكسون (1950) يؤكد على أهمية اللعب الدرامي باعتباره السبيل إلى تفعيل وإكساب الدور الجنسي، في الوقت الذي نجد فيه بياجيه(1951) يقسم الألعاب وفقا للمرحلة العمرية (ألعاب حسية-حركية/ العاب درامية / ألعاب ذات القواعد) ، وقد اتفق الكثيرون من الباحثين على تصنيف الألعاب وفقاً للمرحلة العمرية مثل ماجي جونس(Jones,M.1989) وخوان أيزنبرج و مارى جالونجو (Isenberg,J.& Jalongo,M,1993) و جوديث فان هورن واخرون (Van Hoorn,J.et al.1993) و جريتا فاين ونانسي ويلتز (Fein,G.&Wiltz,N.1998)و أن كرافت (Craft,A.2000).

بينما نجد البعض الآخر من الباحثين آثر أن يتحرر من حدود المرحلة العمرية وانطلق من احتياجات الأطفال ورغباتهم الطبيعية للعب ، إلا أن البعض كان يفضل نوعا من الألعاب على البعض الآخر ، فمن الباحثين من يرى أن الألعاب الحسية الحركية ((Indoor&Outdoor Activity هي أفضل الألعاب التي تؤدي إلى تحرر الأطفال ودفعهم إلى التلقائية المطلوبة لتحقيق أكبر قدر من الابتكارية. (Jowsey,S.1992)

أولاً : الألعاب الحسية الحركية:

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الألعاب الحسية الحركية تهدف إلى :

1- الارتقاء بالنمو الحركي.

2- تنمية الوعي بأجزاء الجسم.

3- تكوين صورة الجسم.

4- الاحتفاظ بالتلقائية و الإثارة و القدرة على التحكم في حركة الجسم داخل موقف اللعب، إضافة إلى أنها تشجع الطفل على حرية الحركة والاكتشاف والتفكير .

5- الوعي والسيطرة على الحركة تؤدي بالطفل إلى الوعي بالمكان والمساحة والعلاقات وبالتالي القدرة على تكوين المفاهيم وإقامة علاقات مع الأقران في اللعب، ومن ثم تكوين مفهوم إيجابي للذات .

6- تحرير الطاقة وتفريغ الانفعالات ، الأمر الذي يدفع الطفل إلى آفاق الابتكار والإبداع .

Craft,A.2000:59)) (163 : 1997، عزة خليل)

ثانياً : الألعاب والأنشطة الفنية :

كذلك نجد أن هناك من يولي أهمية كبيرة لدور الأنشطة الفنية في تنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة وذلك استناداً إلى الأهداف التالية التي تحققها الأنشطة الفنية ومنها :

1- تنمية أساليب التعبير المرئي لدى الأطفال.

2- تنمية القدرة على التعامل مع الخامات المختلفة واكتشافها.

3- تساعد الطفل على الشعور بالإنجاز والإحساس بالقيمة .

4- تساعد الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية وتلقائية.

5- تؤدي إلى زيادة القدرة على عمليات التآزر المختلفة وخاصة المهارات اليدوية.

6- تنمية القدرة على العمل الجماعي التعاوني ومشاركة الآخرين في الأفكار والعمل المتواصل.

7- تنمية الحس الجمالي وهي من أهم العناصر المتطلبة لتكوين الشخصية السوية.

8- تنميه القدرة على الابتكار من خلال مبادرة الأطفال للتعامل مع الخامات المختلفة بحرية، إضافة إلى عرض إنتاجهم ومناقشته والحوار حوله.

(139 : 1997، عزة خليل)Jones,M.1989:66) (Isenberg,J.1993:66)

وتحظى الأنشطة الفنية باهتمام كبير للغاية واتفاق بين كثير من الباحثين نظراً لأهميته المتعددة المتضمنة في الأنشطة الفنية، مثل التلوين والتشكيل والرسم باختلاف الخامات المستخدمة ، إضافة إلى أنها من أكثر الأنشطة المحببة لدى جميع الأطفال والتي تحقق أعلى درجات الاستمتاع التي يمكن أن يعيشها الأطفال في مواقف اللعب .

ثالثاً : الألعاب الدرامية:

اتفقت النظريات والدراسات والبحوث على أن أكثر الألعاب المحببة لدى الأطفال والتي تلقى قبولا وشيوعا لدى جميع الأطفال دون تمييز في الجنس أو الثقافة أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية ، فلا يخلو كتاب في اللعب من مساحة كبيرة تخصص للعب الدرامي Dramatic Play والذي هو بدوره نتاج طبيعي للتطور النمائي للطفل، وخاصة بعد أن يدخل الطفل عالم الرمز والقدرة المتنامية على التوحد، وتمثل الأدوار والتقليد والمحاكاة واستخدام الرمز والإحيائية المطلقة واللغة القادرة على التواصل الاجتماعي وإقامة العلاقات، وتمثل الدور الجنسي وتكوين هوية الأنا، كل ذلك وعلى نحو تلقائي ينصهر معا في بوتقة اللعب الدرامي ويبدو الطفل وكأنه صانع عالمه بكل شخوصه وموضوعاته يستحضر من يشاء، ويتوحد بمن يشاء، ويسقط ما يشاء، وكل ذلك في موقف اللعب التلقائي .

أهداف اللعب الدرامي :

1- تخيل الأطفال للأدوار المختلفة ، وابتكار حوارات تتناسب مع اختلاف الدور.

2- تساعد الأطفال على التمكن من استخدام أجسامهم أثناء التمثيل إضافة إلى القدرة على التعبير عن الانفعالات المناسبة للموقف الذي يتم تمثيله .

3- تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات، مع استخدام الخبرات الماضية والحاضرة في حل المشكلات .

4- تنمية قدرة الأطفال على استخدام المهارات اللغوية المختلفة أثناء مواقف اللعب الدرامي.

5- فهم وجهة نظر الآخرين في أثناء الموقف الدرامي .

6- فهم مشاعر وانفعالات الآخرين عند إعادة تمثيل المواقف والأحداث الدرامية في اللعب.

7- زيادة قدرة الطفل على التخيل والاستحضار للمواقف و الخبرات والأحداث.

8- يساعد اللعب الدرامي بتلقائيته في زيادة قدرة الطفل على تخيل المواقف والأحداث والأشخاص بمرونة وطلاقة ، فينتج أكبر كم من الأفكار بل وينتقل بين هذه الأفكار بحرية .

9- يساعد اللعب الدرامي على تمثل مكونات العالم المحيط بكل تفاصيله ، إضافة إلى القدرة على نقل الخبرات الواقعية المحبطة إلى مواقف اللعب، حتى يستطيع أن يتعامل معها الطفل ويسيطر عليها . (Isenberg,J.1993:136-137)(خالد عبد الرازق ،2002 : 18)

رابعاً : اللعب البنائي:

ويقصد باللعب البنائي المعالجة اليدوية للأشياء لفك وتركيب أو لبناء أو تشكيل شيء ما ، كذلك يمكن أن يشتمل البناء على رسم وتلوين وعمل نماذج وتكوين أشكال، وفي هذه الأنواع من اللعب يقوم الأطفال باختيار الخامات المعطاة لهم بكل حواسهم لصنع الأشياء، وعلى ذلك يجب اختيار المواد المناسبة للبناء و التشكيل، لاسيما أن لكل طفل اهتمامات مختلفة عن غيره.

(هدى حماد ،1998 : 54)

أهداف اللعب البنائي :

1- المتعة في الإنجاز فيما يصنع الطفل من أشياء مما يزيده من مشاعر الثقة في النفس .

2- تنمية قدرة الطفل على العمل الجماعي التعاوني، وذلك من خلال اشتراك عدد من الأطفال في عمل واحد بحيث يشارك كل منهم بأفكاره مع الآخرين .

3- تنمية القدرة على حل المشكلات، وفي ذلك كثير من العمليات العقلية التي يقوم بها الطفل من اجل تحقيق أهدافه التي يريد تحقيقها .

4- تعكس الألعاب البنائية قدرة الطفل على التنقل من فكرة لأخرى ومن موقف لآخر .

5- يساعد اللعب البنائي على أن يقوم الطفل بتخيل وتصور الأشياء التي يريد القيام ببنائها وتركيبها ، كما يساهم في تمثل واكتساب كثير من المفاهيم العلمية والرياضية والاجتماعية والانفعالية . (Van Hoorn,J.1993:101)(هدى حماد ، 1998 : 56)

خامساً : الألعاب الموسيقية:

الموسيقا أحد وسائل التعبير عن المشاعر والانفعالات، كما أنها وسيلة فعالة للتعبير والتواصل، فالأطفال يستمتعون بالحركة خاصة إذا كانت مصاحبة مع الإيقاع الموسيقا والآلات الموسيقية الإيقاعية، كما أن الأطفال يستمتعون بأنهم قادرون على إنتاج أصوات خاصة بهم ومن خلال أجسامهم، فللموسيقا مساحة كبيرة من الاستمتاع، وهذا في حد ذاته أحد أهم الأهداف المرجوة من العمل مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فنجد الأغاني والحركات المصاحبة لها أحد أهم محاور منهج النشاط الذي يستخدم مع أطفال الرياض .

أهداف الألعاب الموسيقية :

1 - تساعد الأطفال على الاشتراك في أنشطة ممتعة وتحقق أعلى درجات السعادة والمرح في اللعب.

2- تنمية الاستعداد للاستماع للموسيقا، وفهم الإيقاعات المختلفة.

3- الاستجابة لإيقاعات حركية بسيطة، و استخدام أدوات موسيقية.

4 - اكتساب كثير من المفاهيم مثل: سريع وبطيء ، طبقات الصوت المختلفة.

5 - تعتبر الموسيقا من أهم الوسائل المنتجة للحركات الأمر الذي يجعلها أداة هامة في التعبيرية الابتكارية لأطفال الروضة. **(عزة خليل ، 1997 : 178)**

مدخل إلى دراسة الابتكار :

في السابق لم يكن هناك علم ولم تكن هناك نظرية ، ومن ثم فقد شاعت بين الناس معتقدات وخرافات وخاصة فيما يتعلق بالابتكار ، فقد عرف المبتكر أو الموهوب بأنه ضئيل أو ذو عاهة جسمية ، شارد الذهن ، عزوف عن المجتمع ، غريب الأطوار ، زري الشكل ، مسكون بأرواح شريرة ، أو مس شيطاني. ويذكر عبد القادر يوسف (1989) أنه حتى في المجتمعات الغربية كان ينظر لمن تظهر عليه سمات النبوغ والنجابة مبكراً وهو طفل ، نظرة ملؤها الشك والخوف والحذر ، وكان شعارهم أن الفاكهة المبكرة يسرع إليها الفساد والعطب قبل غيرها. ومجتمعات أخرى ترى أن إطالة الطفولة خير من الفطنة المبكرة.

(عبد القادر يوسف ، 1989 : 46 - 47)

وتحت عنوان بعض الآراء الأسطورية عن الإبداع تلخص صفاء الأعسر (2000) هذه الآراء على النحو التالي:

الغموض: بعض الناس يعتقدون أن الإبداع شيء غامض ولا يمكن دراسته بشكل مفيد ، لأن الإبداع يأتي من مصادر خارجية لا سلطة للإنسان فيها ، وهذا الاعتقاد يعوض قدرة الإنسان على الوعي بطاقاته الإبداعية وكيف يمكن أن يوظفها.

السحر: البعض يعتقد أن الإبداع شيء سحري وأن قلة من الناس فقط يمتلكونه ، معنى هذا أن الإبداع له "سر" لا يتاح إلا للقليل.

الجنون: البعض يعتقد أن الإبداع يرتبط بالجنون ، فالمبدع لابد أن يكون فيه شيء غريب وغير عادي. (صفاء الأعسر ، 2000 : 12)

وتضيف نادية محمود شريف (1999) إلى أن هذا النوع من التفسيرات بأنه ما يطلق عليه التفسير الميتافيزيقي أو الغيبي وهو تفسير غامض لا يمكن قبوله ، حيث لا ينسب الأعمال القيمة إلى قدرة الإنسان وإمكاناته التي منحها الله له ، ودائماً ينسبها إلى قوى خفية خارجية. (ناديه محمود شريف ، 1999 : 20)

ويشير وينيكوت (Winnicotte, D. 1988) إلى التحليل النفسي إذ يتناول الإنسان في سوائه وفي مرضه وفي توافقه واضطرابه فإنه حينما يتعرض لدراسة الإبداع أو الابتكار فإنه يبحث موضوعاً إنسانياً ، الإنسان فيه قد تضطرب علاقته بالواقع فينسحب حيناً ويتعثر في تواصله مع العالم الخارجي حيناً آخر ، فالمبدع بحّاث عن سبيل يعبر من خلاله عن إبداعاته تجاه العالم الخارجي ، فيسقط أو يستدمج أو ينقل أو يتوحد أو يتعالى وهذه هي أدواته في التعبير ولكنه إذا لجأ إلى الكبت فإنه أبداً لن يكون مبدعاً.

ويذهل البالغون دائماً من ردود أفعال الأطفال غير المتوقعة، كما نلاحظ في كثير من الأحيان علامات التعجب على وجوه الآباء تجاه مفهوم الأطفال حول العالم الخارجي بل وحول ذواتهم ، فعالم المتخيل والتخييلات ذلك العالم الأسطوري الفريد الذي يستقي منه الطفل مادته وموضوعاته وأسئلته وإجاباته وأفكاره .. إنها تلك الساحة الخصبة التي تحتوي على كل شيء نريده أو نبحث عنه .. تلك المرحلة التي أطلق عليها بياجيه Piaget, J مرحلة ما قبل العمليات العقلية ، والبعض أطلق عليه مرحلة اللعب Play Age والتي تقابل مرحلة الروضة في سلّم التعليم.

وتتحدث زينب العمري (1997) قائلة منذ أن يبدأ الطفل استخدام خياله في التأليف والحكي، أحداث ومواقف وشخصيات ، ذلك التأليف المبهر للأحداث وخلق الشخصيات المتباينة والتي قد لا تربطها روابط منطقية ، ولكنه يستطيع أن يقيم بينها حواراً وعلاقات وطيدة وقد تستمر الحكاية الواحدة حتى تغدو شخوصه كأنها كائنات حية يعيش معها وينفعل لما يمر بها من أحداث ، عندما يحدث ذلك مقترناً باستغراق وشغف واستمتاع نستطيع أن نقول أننا أمام موهبة.

هذه هي طبيعة المرحلة يمتزج فيها الواقع بالخيال وتختلط الإحيائية بالقدرة السحرية

المطلقة والدال بفعل الرمز تتعدد مدلولاته وفي الحين الذي نبحث فيه عن فكرة أو إجابة لسؤال نجد طفلاً يأتينا بعشرات الأفكار والإجابات.

وتستشهد هدى الناشف (1997) بأحداث قصة مؤداها: أريد أن أذهب إلى أبرد بقعة .. إلى أدفأ بقعة على الأرض .. إلى أعلى قمة .. فتقول الشجرة: تسلق فروعي تصل إلى بقعة لم يصلها إنسان قبلك .. تُرى لماذا؟ هل لأنه من الصعب تسلقها؟ هل لأنها لم تكن موجودة من قبل؟ هل لأن الطفل سيرى العالم من هناك من زاوية خاصة به لم يرها من قبل إنسان؟

هنا خيال الطفل هو الذي يختار الإجابة وبالأحرى هو الذي ينتج الإجابة فقارئ القصة لا يسأل ولا يجيب ، ولكن الطفل نفسه يتساءل ويتخيل ويبحث ويريد المزيد ويبدع .. كل هذا يحدث والطفل يستمع إلى قصته. (هدى محمود الناشف ،1997 : 719)

ويشير كل من إدوارد ورايت (Kright, K, 1998 Edward, C):

إلاّ أن للأطفال في مرحلة الروضة قدرة مذهلة من خلال وحدة التفكير والمشاعر أن يكتشفوا هذا العالم المحيط واستحضار أفكاره والتواصل معه ومع الآخرين وذلك فقط حين يدرك الآباء والمعلمون إدراكاً تاماً ماهو الاكتشاف والتمثل والتواصل؟، حينئذ نستطيع أن نقدم أفضل مساعدة للأطفال على تحقيق وإنجاز أفكارهم وقدراتهم.

ويتسم الابتكار عند الأطفال بالابتكارية التعبيرية Expressive Creativity أي التعبير الحر المستقل الذي لا تكون للمهارة أو الأصالة أهمية فيه مثل رسوم الأطفال التلقائية حيث ينطوي هذا الابتكار على شيء من التعبير المستقل.

ويظهر الابتكار في نشاط الصغار من خلال الكلام ، اللعب ، الكتابة ، العزف الموسيقا، الغناء ، اختيار الأشياء والملاحظة وكل هذا يظهر لدى الطفل من خلال أنشطته ومحاولاته لاستكشاف الفراغ المحيط به ، واكتشاف أجزاء جسمه ويندفع نحو الأشياء المحيطة به يختبرها ويتعرف عليها. (نادية محمود شريف ، 1999 : 52 - 53)

مقومات الابتكارية لدى الأطفال:

يلخص إدوارد ورايت (Kright, K 1998 Edward, C) هذه المقومات على النحو التالي:

1- إن صغار الأطفال قدراتهم متنامية وأنشطتهم متعددة ثرية تعبر عن ممارسة لمهارات وعمليات عقلية متضمنة التحليل [الفك والتركيب]][ألعاب البناء والبازل] والتعرف على

أوجه التشابه والاختلاف والترتيب وإعادة الترتيب والتنظيم والتقويم وهنا وفي ضوء كل هذه الأنشطة تكون الابتكارية متاحة للغاية.

2- إن صغار الأطفال يحتاجون إلى التعبير عن أفكارهم بطرائق متعددة ومختلفة يلجؤون حيناً إلى الوسائط الرمزية أو الصور الذهنية أو الأنشطة الفنية رسم ، تلوين ، تشكيل ، موسيقا، لعب ، حركة كل ذلك يجعل الأطفال قادرين على الانتقال إلى مستويات أعلى وجديدة من أنماط التفكير الابتكاري، ذلك لأن هذه الأنشطة في أبسط صورها معبرة عن حياة الطفل وخبراته الطبيعية.

بينما تؤكد برودسكي (Brodsky, M, 1994) على أننا حينما نعطي للأطفال الفرصة للاستمتاع بالخبرات والأنشطة والتي تتضمن تنشيطاً وتفعيلاً لأجسامهم وحواسهم ، فإنهم يستشعرون أحاسيس جيدة وطيبة عن أنفسهم وعن الآخرين وهو الأمر الذي يجعلنا نؤكد على أن العالم الأول بالنسبة للأطفال هو الجسم وهو ما أطلقت عليه .The power of mind-body وتجمل نادية محمود شريف (1999) هذه المقومات على النحو التالي:

1- إن التخمين والتساؤل والبحث والاستكشاف وتناول الأشياء واللعب والحركة هي أساس نشاط الطفل وأهم خاصية من خصائصه لذلك فإن التعلم وخبرات التعلم لابد وأن تدور من خلال هذه المميزات للطفل.

2- تقدم لنا النظريات السيكولوجية تفسيراً لمجموعة الحاجات التي تحرك طفل هذه المرحلة وهي الحاجة إلى الاستكشاف والاستطلاع Need for Curiosity والحاجة إلى المعرفة Need for Cognition، وأن هذه الحاجات فطرية وأصيلة عند الأطفال.

3- خصوبة خيال الطفل في هذه المرحلة تسهم في زيادة إمكانات الابتكار ويتمثل ذلك في تلك الأنشطة المتنوعة التي يمارسها الطفل كاللعب الإيهامي والإحيائية.

4- تناول الأشياء وإنتاج تشكيلات جديدة ، حيث يهتم طفل الروضة بالتعامل مع الأشياء من خلال تناولها وفحصها والتعرف عليها وتعتبر هذه المهارات مقومات أساسية في تعليم طفل الروضة وتنمية ابتكاريته.

5- القدرة على الإغلاق مثل إكمال الصور الناقصة ومن ثم يمكن أن يكون هذا الإغلاق

ابتكارياً.

6- القدرة على حل التناقضات الظاهرة في الموقف ، لذلك كانت الصور والقصص الغريبة مواد هامة ومثيرة وجيدة للتدريب على تنمية مهارات الابتكار.

7- الصمت والتردد فطفل الروضة نظراً لعدم نضج مهاراته اللغوية بدرجة كافية ، قد تظهر لديه لحظات من الصمت والتردد في تعامله مع المواقف ، ذلك لأن نواتج تفكيره عادة تكون في شكل نماذج بصرية أو حركية أكثر منها لغوية ، ولذلك كثيراً ما يكون تعبيره عن تفكيره الابتكاري بأساليب غير لفظية.

8- التعامل مع الأشياء بصورة غير مألوفة ، فطفل الروضة من خلال تناوله للأشياء وفحصها ومن خلال لعبه الإيهامي عادة ما يتعامل مع الأشياء بالصورة غير المألوفة للتعامل معها ، فقد يضفي عليها صفة الإحيائية ، وقد يتكلم معها ، وقد يتصورها تبادله الحديث ، وهذا هو اللعب بالأفكار والمعاني.

9- الحاجة إلى الاستكشاف والتعرف ، فطفل هذه المرحلة تكثر أسئلته التي يوجهها للكبار بغرض التعرف على العالم المحيط به وفهمه وفي ضوء هذه الخاصية فإنه يصبح بالإمكان إثراء خبرات الطفل ونستثير تساؤلاته ونضع البدايات الأولى للشعور بالمشكلة والإحساس بالنقص في الخبرات والمعارف مما يستثير نشاط الطفل للبحث والتقصي.

10- القدرة على التنظيم ، وهو ما أكدته ماريا منتسوري على أن أطفال الروضة لديهم الموهبة والقدرة على تنظيم الأشياء لأنفسهم وبطريقتهم الخاصة وكما يرونها.

(نادية محمود شريف ، 1999 : 55 - 59)

وفي أقصى أشكال التجريد يرى سيد صبحي (1997) أن الطفل في مرحلة الروضة يتكلم ، يلعب ، يسأل ، يمثل ، يقلد ، يكذب ، يمزح ، يمرح ، يرسم ويقلد وهذه هي ابتكاريته.

وتقدم لنا دوفي Duffy, B, 1998 نموذجاً للعملية الابتكارية لدى الأطفال وإن تركزت وارتبطت بالتحكم والسيطرة في الأدوات وأساليب تناولها والتفكير بها وهو ما أطلقت عليه استكشاف واستطلاع الأفكار وأكدت على أن هناك أربعة مستويات للعملية الابتكارية لدى الأطفال هي:

1- حب الاستطلاع والفضول ممثلاً في ذلك السؤال .. ما هذا؟ صيغة مطلقة تتصدر كل

أحاديث وكلمات الأطفال وذلك لأنهم دائماً يريدون أن يعرفوا ويتعلموا المزيد.

2- الاكتشاف ممثلاً في السؤال ماذا تفعل هذه؟ ذلك لأن الأطفال يلاحظون بشغف نشط تفحص واكتشاف الموضوعات والأحداث والأفكار وغالباً ما نجدهم يستخدمون كل حواسهم في جمع المعلومات، فإذا أمسك بلعبة فإنه يستطلع ويستكشف ما الذي يمكن أن تحدثه هذه اللعبة، وهذا هو الترقب النشط.

3- اللعب .. ممثلاً في السؤال ما الذي أستطيع أن أفعله بهذه؟ حيث يبدأ الأطفال بالاستغراق والانغماس والانشغال التام والكامل بلعبه وفكره وأهم ما يميز تناول الطفل لأفكاره وموضوعاته في هذه المرحلة هو التلقائية حيث لا يركز الطفل أو يدقق في النتاج النهائي لما يفعله فهو يستكشف ويستطلع ويختبر ويجرب كل شيء في لعبه، وهذه هي الفرصة لممارسة وتجريب وتدريب مهاراتهم وقدراتهم ومعارفهم التي يكتسبونها في مراحل سابقة.

4- الابتكار .. وهو النتاج والمحصلة متمثلاً في:

- تعاملات غير مألوفة وغير متوقعة للأشياء.
- استحضار معلومات سابقة غير مترابطة في موقف حالي.
- استخدام المعلومات والمعارف بأساليب وطرق جديدة.
- إيجاد معارف تتناسب مع المواقف الجديدة.
- اختبار مفاهيم جديدة.
- تنظيم وتصنيف موضوعات هذا العالم.
- التفكير بمرونة.
- اللعب بالأفكار والأدوات.
- الميل إلى الاستحداث والخروج عن المألوف.
- حل المشكلات والإحساس بالسيطرة.

(Duffy, B, 1998 : 81 - 82)

وأخيراً فإجمالاً لهذا التصور يقدم لنا بيتلستون **(Beetlestone, F,1998** مقالاً للكيفية التي

تتجلى بها مقومات العملية الابتكارية لدى الأطفال.

قررت إحدى المعلمات أن تخصص يوماً للأنشطة الابتكارية وبالفعل توجهت للفصل ((A وأخبرت الأطفال أن يصنعوا نموذجاً للغرفة المفضلة لديهم ويقوموا بتزيينها ويمكنهم في ذلك استخدام كافة أنواع الخامات والألوان اللازمة من ألوان ودهانات وأوراق وأقلام وطلبت منهم مؤكدة أن يقوموا بذلك بالطريقة التي يحبونها.

وقد أبدى الأطفال في البداية انشغالاً شديداً بالموضوع ولكن صاحب ذلك رغبة قليلة في التخطيط وبالتالي في وضع الأفكار الأمر الذي أدى إلى استخدام البعض منهم للخامات والأدوات ، ولكن بغير اهتمام مما أدى إلى حدوث كثير من الفوضى بل إن بعض الأطفال كانوا يضحكون ساخرين من إنتاج الأطفال الآخرين والمعلمة هنا لم تتدخل وحتى حينما كان يطلب منها أحد الأطفال ذلك كانت ترد "استخدم أفكارك". وانتهى الأمر إلى مزيد من الفوضى وفشل الأطفال فشلاً ذريعاً. بينما في اليوم التالي توجهت المعلمة إلى الفصل ((Bوطلبت منهم المطلب نفسه كما في الفصل السابق ولكنها أعطتهم ملخصاً واضحاً عن طبيعة المهمة وأجابت على كل أسئلة الأطفال التي طرحوها حتى توافر لدى جميع الأطفال المعرفة الجيدة والكافية بالموضوع وقد أخبرت المعلمة الأطفال أن يفكروا ويبدعوا ويبتكروا أفكاراً من عندهم وبل ويحاولون تجربة هذه الأفكار وبالفعل وحتى أثناء عملهم قامت المعلمة بالتجول بين الأطفال تناقش كل طفل فيما يفضل وتستمع إليه وتقدم إليه الإرشاد اللازم واستطاعت بواسطة أسئلة منتقاة بعناية أن تحفز الأطفال على التوسع في أفكارهم، وكان النتاج كماً هائلاً من الأفكار غير المألوفة والمثيرة للاهتمام.

وتعقيباً على هذه التجربة نجد أن الأنشطة الابتكارية في المثال الأول هي أنشطة غير مخططة ومشاركة المعلمة فيها قليلة وهذا النوع من الأنشطة يؤدي إلى إهدار للطاقات وإحداث فوضى بل وخلق نموذج من الأطفال يسهل إحباطه. بينما تجد المثال الثاني نمطاً نموذجياً من العمل مع الأطفال في الأنشطة الابتكارية حيث توافرت عناصر ومقومات هامة هي:

- الالتزام.
- المعرفة بالموضوع (النشاط).

- الاشتراك في أداء العمل.
- إعطاء الإرشاد.
- التشجيع والتوجيه.
- التحفيز.
- خلق مناخ ملائم.
- الإنصات باهتمام للأطفال.
- الإجابة على الأسئلة والتشجيع على طرح مزيد من الأسئلة.
- احترام وتقدير أفكار الآخرين.

(44 - 45 :Beetlestone, F,1998)

الابتكار والتخيل

يلعب التخيل Imagination دوراً محورياً في التفكير الابتكاري، وهذا الدور حظي باتفاق كبير بين الباحثين وإن اختلفت زاوية الرؤية وخاصة عند الحديث عن هذه العلاقة بين التخيل والابتكار لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

فنجد أن كلمة خيال Imagination ومصدرها Image تعني صورة ذهنية ، هذه الصورة الذهنية يرى البعض أنها مصدر الإلهام التي يستقي منها الكاتب أو الشاعر أو الفنان أفكاره، حيث يكون دور الإبداع هنا هو القدرة على تحويل أو ترجمة هذه الصور الذهنية إلى نتاج يعبر عن محتوى الفكر في الواقع. (شاكر عبد الحميد ، 1995 : 236)

والخيال هو النشاط النفسي الذي يتم من خلال المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف ، وهو بهذا ليس مجرد نشاط ذهني أو أفكار مجردة ، بل هو نشاط متنوع قد يكون ذهنياً أو حركياً أو تشكيلياً ، المهم هو معالجة عناصر المجال بشكل جديد يبعث في تلك العناصر، الحياة والمعنى ويمنحها خصائص لم تكن لها من قبل. (عفاف احمد عويس ، 1993 : 42)

وترى هونج (Honig، A. 2001) أن الفرد يعتمد على الخيال ليتجاوز حدود الزمان والمكان وليتعدى مقتضيات الواقع ، ويخلع على بيئته ألواناً سحرية تتفق مع آماله ويلجأ إلى أحلام اليقظة ليشبع رغباته التي يحول الواقع دونها.

ويؤكد اولسفسكي (Olszewsky,P.2000) أن قدرة الطفل الخلاقة تتطور من الخيال ، فالخيال هو مصدر الأفكار ، كما أنه يلهم الطفل بالحديث ويزيد من مفرداته اللغوية، ويسهل الاتصال بالآخرين ويطور الإحساس الفني لديه ، ويجعل علاقاته الاجتماعية أكثر يسراً ويدعم التفكير الابتكاري لديه. لذلك يعتبر الخيال من أهم الدعائم التي يرتكز عليها العمل الابتكاري الذي يتطلب الكثير من البعد الشكلي عن الواقع وإيجاد علاقات جديدة بين الأشياء وتركيبات مستحدثة غنية من الأشكال وهذا بطبيعته لا يأتي إلا من خلال عملية التخيل.

(Olszewsky, 2000 .P)

بينما يشير فيجوتسكي (Vygotsky,43: 1978) إلى تعريف التخيل بأنه حالة من اللعب بدون أفعال.

ويعرفه كل من ايسنبرج وجالنجو (Isenberg 7 : Jalongo, 1993) بأنه القدرة على تكوين صور ذهنية متنوعة وغنية حول مفاهيم ، أشخاص ، أماكن ، أشياء ومواقف قد لا يكون لها وجود.

وتعقب برناديت دوفي (Duffy, B, 1998 : 20) بأن التخيل هو نفسه الطريقة التي يتم من خلالها الإدراك والذي بدوره يتحول إلى صور يتم تخزينها ثم استخدامها ومن ثم فإنها أيضاً تخضع للفروق الفردية.

كما أنها تستطرد معقبة على أن هناك فرقاً بين التخيل والتخييل Fantasyحيث أن التخيل يعرف بالقدرة على التفكير على نحو مؤداه "كأن" As if، بينما التخييل هو التفكير على نحو مؤداه "ماذا لو" What ifالرغبة اللاشعورية تلعب الدور الأكبر في تشكيل التخييل وإنتاجه.

ومن هنا فإن الابتكار يعتمد على تكرار استخدام التخيل ، ذلك لأن التخيل هو مادة الابتكار ومحتواه لأننا حينما نقوم بعمل علاقات فذلك لا يمكن أن يتم بعيداً عن قدرتنا على التخيل.

وتتفق كل من دوفي وكرافت (Duffy,2000 Craft, 1998 ,) على تصور مؤداه:

1- كيف يتمكن المبدع أو المبتكر من رؤية الأشياء بطرق مختلفة وجديدة؟.

2- كيف تحدث الاستفادة من الخبرات السابقة مع موقف متعلم جديد في إنتاج ابتكاري جديد؟.

3- كيف يحدث التفكير بطلاقة وتلقائية على نحو غير تقليدي ومحطماً كل الحواجز؟.

4- كيف يمكن الوصول إلى أساليب غير تقليدية في حل المشكلات؟.

5- كيف يمكن الوصول إلى ما هو أبعد من المعلومات المتاحة؟.

6- كيف يمكن أن نبتكر شيئاً فريداً ومتميزاً وجديداً دون تخيل؟.

وقد أكد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) على أن القدرة على التخيل هي التي تجعل منا كائناً إنسانياً، ويستطرد مؤكداً على أن الطفل حتى السنة الثانية يبدي مؤشراً ضعيفاً لهذه القدرة على التخيل ، فالقدرة على التخيل تأتي أو تظهر كنتيجة لخبرات الإحباط حيث لا يتم إشباع الرغبة بشكل فوري ، حيث أن الوليد وحتى السنة الثانية تكون رغبته مباشرة وصريحة للغاية وعلى قدر حدتها على قدر سرعة نسيانها أما بالنسبة للأطفال الأكبر سناً ومع نضجهم المتنامي فإن الأمر يصبح أكثر تعقيداً وأقل دافعية ومن ثم أقل إمكانية على الإشباع ، وذلك لأن الرغبة التي لا يتم إشباعها في الواقع يمكن أن يتم إشباعها في المتخيل ، حيث أن عالم المتخيل هو الذي يمنح القدرة على إشباع الرغبات ولكن في عالم يختلف عن الواقع وإن كان يقوم مقامه ويحل محله وهذا هو الابتكار. (L. 1978 : 43 - ،Vygotsky)

وتتفق كل من دوفي وكرافت (Duffy, B, 1998,Craft, A, 2000) على اعتبار التخيل بمثابة إطلاق لقدرات الأطفال على الاكتشاف وعلى تفهم عالمهم وتشجيعهم وذلك يمنحهم الفرص اللازمة لاستحداث طرق اتصال وتواصل جديدة تعين على الفهم ، ذلك لأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بطبيعتهم يميلون إلى الاستطلاع والاكتشاف لكل ما يتعلق بالعالم من حولهم ، فضلاً عن رغبتهم في المعرفة لطبيعة علاقاتهم بهذا العالم الذي يحيط بهم.

فالأطفال يحتاجون إلى تمثل خبراتهم ومشاعرهم وأفكارهم لكي يحموا أنفسهم ، ولكي يستطيعوا أن يشاركوا الآخرين، ذلك لأننا حينما نتمثل أو نستحضر فإننا نقوم بإحلال شيء

أو موضوع أو رمز محل شيء آخر، ومن ثم نستطيع أن نتخيل، وبمجرد أن يستطيع الأطفال أن يفصلوا بين الأشياء والأفعال عن معانيها في العالم الحقيقي، وأن يعطوها معاني جديدة ،آنذاك لا يعود للعالم العياني مكان. مثالاً على ذلك العصي والتي يكف الطفل عن التعامل معها بوصفها كذلك، دائماً ، حيث يتعامل معها بوصفها فرشاة شعر أو طائرة أو مدفعاً وهكذا وعن طريق القدرة على التخيل يستطيع الأطفال الانتقال من الحاضر إلى الماضي وإلى المستقبل ، فهم يستطيعون أن يتحرروا من عالم عياني محسوس إلى عالم يبتكرونه ويتخيلونه هم على النحو الذي يرغبونه أن يكون. (Duffy, B, 1998:9 - 10) (Crate, A, 2000 : 48)

وتجمل نادية محمود شريف (1999) هذا التصور للدور الذي يلعبه التخيل وأهميته البالغة في العملية الابتكارية وخاصة لدى الأطفال، حيث تشير إلى أن التخيل لدى الأطفال يمثل جزءاً هاماً من حياتهم ونشاطهم العقلي ولا سيما في سنوات ما قبل المدرسة. والتخيل في هذه المرحلة هو نوع من اللعب الإيهامي، حيث يستمد الطفل عناصر خيالاته من الأشياء والأحداث والمواقف المحيطة به سواء في المنزل أو الأشخاص الذين يتعامل معهم، وعادة تكون خيالات الطفل متصلة برغباته المكبوتة ، ولذلك يكون لعبه الإيهامي وسيلة لتحقيق هذه الرغبات، ويلاحظ أن طفل هذه المرحلة يطغي فيها خياله على الحقيقة، ولذلك فالأطفال نراهم مولعين باللعب بالدمى والعرائس وتمثيل أدوار الكبار. ويؤثر هذا الخيال في شخصية الطفل ويعطيه القدرة على الخلق والإبداع في اللعب أو الرسم أو بناء المكعبات.

(نادية محمود شريف ، 1999 : 61)

البيئة الابتكارية:

البيئة الابتكارية أحد أهم الموضوعات المثيرة للجدل والنقاش ، مساحة الاختلاف فيها ضيقة رغم كثرة المتحدثين والمتناولين لهذه القضية الشائكة، وخاصة في الدول النامية ومنها مصر ، فهناك بحوث كاملة انفردت بمناقشة شروط البيئة الابتكارية ومعوقاتها وميسراتها ومكوناتها ودور المؤسسات المعنية بالابتكار فضلاً عن دور الأسرة كنواة أساسية تفرز الطاقات الابتكارية ، هذا إلى جانب الكتب التي أفردت فصلاً أو فصولاً تتناول فيه كل ما يتعلق بالبيئة الابتكارية وإقراراً لواقع لا نستطيع أن ننكره نقول : إن حدة النقاش الدائر في الكتب العربية والمصرية في هذا المجال أكثر بكثير من مثيلاتها بالنسبة للبحوث والدراسات

والمراجع الأجنبية ، بالطبع فإن تفسير هذه الحدة لا يحتاج إلى كثير من إعمال العقل، ذلك لأن الأمر شديد الوضوح وقد عبر عنه ببراعة عبد اللطيف محمود محمد (1997) على النحو التالي:

1- إن الإبداع عملية في حقيقتها أقرب إلى الحوار المتبادل بين الأوضاع الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع والتكوين النفسي والوجداني للفرد المبدع وهذا ما يعطي دلالة على وجود تأثير للمجتمع وما يسوده من نظم ومناخ ثقافي واجتماعي وتربوي في الفكر المبدع.

2- إن المراجعة الفكرية في السنوات الأخيرة في مختلف دول العالم للفكر التربوي اقتضت عمليات تنشيط وإصلاح، وبدأ البحث عن التفوق والتميز في عصر أصبح مَنْ لا يحقق فيه تميزاً ما ، غير قادر على المشاركة، ومن ثم تقل قدرته في المحافظة على وجوده واستمراره فيما بعد ، والتفوق والتميز لا يصنعه سوى الإبداع والابتكار ، وهذا هو ما أقلق الولايات المتحدة عندما تفوق عليها الاتحاد السوفيتي في مجالات غزو الفضاء في خمسينات هذا القرن كما أن نتائج الطلاب الأمريكيين في الرياضيات والعلوم أمام طلاب دول أخرى، وتخلفهم عن التميز جعل الولايات المتحدة تصدر عام 1983 تقرير "أمة في خطر" ، وتضمن التقرير على نحو صريح وجاد "لو أن أمة ما فرضت على الشعب الأمريكي نظاماً تعليمياً أقل جودة لكان ذلك مدعاة لإعلان الحرب. (عبد اللطيف محمود محمد ، 1997 : 729 - 730)

هذا التصور أشعل ثورة النقد والاعتراض وربما أعلى من نبرات وعبارات التمرد على الواقع الذي هو البيئة الابتكارية كما نعيشها في مصر ، فراح كل باحث يفند في بنية هذا الواقع، في كل مكوناته وعناصره سعياً وراء محددات موضوعية وواقعية لأسباب تعثر الأنظمة التربوية والثقافية والسياسية على حد سواء في تهيئة مناخ وبيئة تتيح إمكانية الإبداع والابتكار ، فتحدث أحمد سيد مرسي (1997) عن معوقات الإبداع لدى الأطفال ، بينما تناول أحمد حجي (1997) التعليم وتنمية الموهبة والموهوبين بين الأسر والانطلاق ، وتحدث أحمد عبد اللطيف عبادة عن معوقات وميسرات التفكير الابتكاري لدى الطفل المصري (1997) وتناولت ثناء يوسف الضبع (1997) بيئة الطفل الموهوب بين الواقع والمأمول ، وقد صاغ عبد اللطيف محمود محمد (1997) كل هذه الرؤى على نحو شمولي . وبحثاً عن نقاط اتفاق فيما ذهب إليه الباحثون نشير إلى النقاط الآتية:

1- إن موضوع الإبداع ليس وارداً في المناهج الدراسية لا مباشرة ولا غير مباشرة بل إن

هناك ما يشير إلى أن ورود كلمات مثل "إبداع" ، "ابتكار" ، "مستقبل" وما شابه ذلك من مفاهيم وقضايا ليس لها وجود داخل المناهج الدراسية كما أن المنهج المدرسي مشغول بقضية الزمن والامتحان والنتيجة، الأمر الذي يصعب وضع تدريبات أو أنشطة إضافية تسهم في تنمية الإبداع. بالإضافة إلى أن المعلمين يعملون في ظل صعوبات (كثافة عالية ، فصول غير مجهزة ، إدارة متعسفة ، أجور منخفضة) تجعل من الصعب عليهم اكتشاف المبدعين أو متابعة البعض منهم وتشجيعهم كذلك نجد أن المناخ المدرسي العام المرهق والمحمل بالمناهج والمقررات الملزمة للمعلم والتلميذ والإدارة ، يجعل من الصعب اكتشاف المبدعين ورعايتهم.

2- إن الإبداع يظهر في سلوك المغايرة لا المسايرة، وهو نمط من السلوك تنهى عنه المدرسة وتقاومه وتحاول الحد منه وحتى في نطاق الأسرة فإن تشجيع الأطفال المبتكرين على إظهار مواهبهم ومشاركتهم أوقات سرورهم ومتعتهم في إطار من الحب والود والتقدير ، قد حل محله اللامبالاة وربما التهكم، وقد يتعدى الأمر ذلك ويصل إلى إساءة المعاملة، عقاباً وضرباً وتجاهلاً ونبذاً. وقد يذهب البعض إلى إساءة تفسير الموهبة في إطار عشوائي وخرافي "الولد هذا راكبه عفريت" ، كل ذلك من شأنه قتل الموهبة في سنوات مهدها.

3- إن الظروف الاقتصادية المتناقضة داخل المجتمع ، تحد من الإبداع المتميز نتيجة للظروف التي يعيشها الطفل، وخاصة في البيئات الفقيرة من ظروف جهل وفقر ومرض وسوء تغذية وقهر يمارس داخل الأسرة وخارجها، مما يقتل فيه أي طاقات إبداعية ناشئة.

4- عدم وجود سياسة وطنية لتربية الأطفال المبتكرين على نطاق واسع تتضمن الفلسفة ، الأهداف ، المضامين ، الاستراتيجية ، الخطط ، البرامج والبيئات المناسبة لهؤلاء الأطفال المبتكرين ، وهو أمر يستوجب أن يوضع على رأس قائمة الأولويات القومية في أجندة السياسة التربوية في مصر. (عبد اللطيف محمود ، 1997 : 735)

وإذا حاولنا في ضوء هذا الاستعراض السابق لإشكاليات البيئة الابتكارية أن نرتب الأوراق وننظم تناول الموضوعات على نحو يتسم برؤية إيجابية تتضمن الحلول وإمكانيات التهيئة المناسبة والملائمة لخلق بيئة ابتكارية.

أولاً: دور المؤسسات المجتمعية:

ويتمثل هذا الدور في رسم استراتيجية واضحة المعالم إجرائية الخطوات محددة بمهمة توطين الإبداع في مجالات العمل المختلفة، وخاصة بعد إسهامات نظرية الذكاءات المتعددة ، تكامل الأدوار بين هذه المؤسسات والوصول إلى فهم صحيح لمعنى الإبداع والابتكار ومجالاته وأهميته ودوره في المجتمع ، الاعتماد على التواصل الفكري والعلمي حول موضوع الإبداع والانفتاح على كافة مصادره: الأبحاث التي أجريت في الداخل والخارج ، تحديد مواصفات للطفل المبدع في المراحل التعليمية المختلفة وتكون بعيدة عن ربطها بالمستوى التحصيلي فقط، ربط المؤسسات الثقافية في المجتمع بخطة اكتشاف ورعاية المبدعين بل وإضافة الإبداع كقيمة إلى النسق القيمي للمجتمع. **(احمد عبد اللطيف عباده 1997، عبد اللطيف محمود 1997)**

ثانياً: دور المدرسة:

1- وضع أسس التفكير المستقل.

2- تشجيع طرق البحث والاستقصاء لدى الأطفال.

3- التعليم عن طريق حل المشكلات وتنمية النشاط البحثي لاكتشاف وكسب المعلومة.

4- تشجيع الأطفال على إثارة الأسئلة ودفعهم للبحث عن الإجابات.

5- تشجيع القدرة على النقد واستبعاد طرق التفكير غير العقلية (الخرافية).

6- الاحترام والتقدير لأسئلة الطفل وأفكاره.

7- تجنب إحساسهم بالاستياء والتهكم على أفكارهم وخيالهم وصورهم.

8- تنوع المثيرات البيئية داخل الفصل وتقديم الأنشطة المحفزة للإبداع والخيال.

9- البعد عن تلقي الحلول والإجابات الجاهزة لما يواجه الطفل من مشكلات.

10- تدعيم ثقة الطفل بنفسه وبقدراته ومنحه الثقة والأمان ودفعه إلى الانطلاق والتجريب والاكتشاف.

11- منح الطفل الحرية في التفكير والتعبير والسؤال والمحاولة والخطأ والاستفسار والاستكشاف واستخدام الخيال.

12- تقبل أفكار الأطفال وتشجيعهم على التعبير والحوار والمشاركة والأسئلة والمناقشة والتفكير والتحليل والمقارنة.

13- الابتعاد عن كافة أساليب القهر والتهديد والعقاب وإتاحة الفرص الكافية للتلقائية والطلاقة في الأفكار والمشاعر والوجدانات والخيال.

(عبد الفتاح غزال 1997، هدى مصطفى حماد 1997)

14- إحساس الطفل بالدفء وكأنه في منزله وتهيئة أثاث لين يمكن تحريكه وتشكيله في أشكال وتجمعات مختلفة.

15- أن يتوافر في الفصل الأدوات والخامات التي يمكنها أن تجذب انتباه واهتمام الطفل وتساعده على الاستمرار في التعامل معها وتتيح له الفرصة لأعمال الخيال.

16- أن تكون المعلمة وخاصة لدى أطفال الروضة قادرة على إظهار مشاعر الحب والاهتمام بهم وبأنشطتهم وقادرة على تشجيع الأطفال وزيادة فرص مبادرتهم.

17- أن تتاح الفرص للأطفال للاختيار من بين الأنشطة وأن يكون لهم الفرصة على اتخاذ القرار بشأن نوع العمل الذي يمارسونه. (نادية محمود شريف ، 1999)

ثالثاً: دور الأسرة (الوالدين):

قدمت دوفي (Duffy, B, 1998) إسهاماً غير مسبوق في كيفية الدور الذي يمكن أن يقوم به الوالدان في تشجيع الابتكار لدى الأطفال ، وذلك عبر مراحل النمو المختلفة وذلك على النحو التالي:

- **من الميلاد حتى سن سنة:**

- معرفة أهمية تكرار الأفعال والأصوات والتعبيرات.
- تشجيع الأطفال منذ الشهر السادس على الانتقال من الدور السلبي إلى الإيجابية والاستجابة للآخرين.
- استخدام مواقف وأوقات الإطعام والتنظيف والاستحمام كفرصة لتشجيع الأطفال على حب الاستطلاع من خلال التفاعل معهم.

- إتاحة الفرصة للأطفال لاستطلاع واكتشاف الأشياء والأصوات وإحضارها في متناول يد وسمع وبصر الطفل.
- التحدث مع الطفل دائماً حول ما تراه عينه.

● **من سن سنة وحتى سنتين:**

- إتاحة مساحة كبيرة وواسعة للعب.
- إتاحة حجرة ومكان وزمان للاكتشاف والاستطلاع الآمن.
- إتاحة أكبر كم ممكن من الخامات والأدوات وتكون بالنسبة للوليد مادة استطلاع واكتشاف.
- إتاحة فرص اللعب الاستكشافي والاستطلاعي.
- تدعيم الصور الذهنية المكونة من خلال تنقل أو حركة الطفل.
- إتاحة فرص الاكتشاف للداخل والخارج من خلال الرحلات والتنزه.
- التعامل مع الاستعداد للتعلم المتنامي والمتزايد للأطفال من خلال خبرات متنوعة.
- التعقيب والتعليق الدائم على أفعال الأطفال ، فالحوار هنا يزيد من الطلاقة اللغوية.
- تشجيع بدايات لعب الأدوار واللعب التظاهري أو التمثيلي أو الإدعائي والخيالي.

● **من سنتين إلى ثلاث سنوات:**

- توفير الأمان الكافي حينما يتمثل الطفل أو يكتسب معلومة أو خبرة جديدة.
- إتاحة الصحبة أو الرفقة من الأطفال في مثل هذه السن والذين يصبحون فيما بعد رفقاء وشركاء في اللعب.
- مساعدة الأطفال في تكوين علاقات مع الكبار والذين هم موضوعات للتقليد والاكتشاف.
- تشجيع وتدعيم اهتمامات الأطفال في تمثل خبراتهم عن العالم من خلال أدوات اللعب المتنوعة.
- مساعدة الأطفال على اختيار الخبرات التي تتطابق مع احتياجاتهم.

● من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات:

- تنظيم أوقات اليوم بحيث تتيح وتسمح بالوقت اللازم لممارسة الأطفال للأنشطة والخبرات المختلفة.
- التأكد من أن الأطفال لديهم المهارات اللازمة لتفعيل تمثلاتهم الذهنية مع رغباتهم في الواقع.
- إتاحة الفرص اللازمة للأطفال لكي يتعرفوا على أعمال الآخرين والقدرات الناقدة لديهم.

● من أربع سنوات إلى خمس سنوات:

- التأكد من توفير الدمى العرائس اللازمة للعب الخيالي.
- تدعيم وتشجيع الاستخدام الخيالي للعرائس والدمى خلال اللعب الخيالي.
- مساعدة الأطفال على زيادة تركيب أو تعقيد الحدث الدرامي الذي يفعلونه.
- التوسع في استخدام الرموز.

● من خمس إلى ست سنوات:

- التأكد من أن الوقت يسمح بممارسة الأنشطة اللازمة وفق متطلبات منهج الأنشطة المتزايدة وفق هذه المرحلة السنية.
- تشجيع الأطفال على التعاون والعمل مع بعضهم البعض وذلك لإنتاج أشياء يصعب أن ينتجها فرد وحده.
- التأكد والتشجيع والتدعيم المستمر لميل الأطفال لممارسة الأنشطة الفنية والموسيقية والتشكيلية الخاصة بهذه المرحلة. (Duffy, B, 1998 : 98 - 99)

وإجمالاً لهذا التصور عن البيئة الابتكارية تقدم لنا كرافت (Craft, A, 2000) سيلاً من الأسئلة والتي تعبر عن مدى ملاءمة البيئة الابتكارية على نحو مثالي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة:

- هل توجد الفرص الكافية للأطفال للتفكير والحركة بأجسامهم داخل الفصل أو الحجرة؟.
- هل توجد فرصة وإمكانية للعمل داخل المكان وخارجه؟.

- هل توجد أماكن لممارسة الأنشطة الجماعية وأخرى للعب الفردي؟.
- هل توجد أماكن تصلح للتأمل والتفكير؟.
- هل هناك أماكن لتخزين أدوات اللعب؟.
- هل المكان منظم بشكل عملي وفعال؟.
- هل الألعاب والأدوات منظمة داخل المكان بحيث تكون متاحة لكل طفل ويتمكن من الوصول إليها؟.
- هل وضع الألعاب والأدوات ونوعها آمن في استخدامها مع الأطفال؟.
- هل أرضية المكان مغطاة ولا تسمح بالانزلاق أو التعثر؟.
- هل المكان به إضاءة كافية وتهوية كافية؟.
- هل الألوان المستخدمة في الأثاث جذابة ويسهل تحريكها؟.
- هل محتوى المكان وشكله يعكس تراثاً ثقافياً بعينه يساعد الأطفال على التعرف عليه واكتشافه؟.
- هل المكان يسمح بعرض إنتاج الأطفال؟.
- هل توجد نباتات وأشجار وأدوات يمكن أن تجذب انتباه الأطفال وتدفعهم إلى المعرفة؟.
- هل يوجد بالمكان الفرشات المختلفة الأشكال والأحجام لاستخدامها في الرسم والتلوين؟.
- هل توجد أدوات وأقلام رسم وألوان متعددة الألوان للرسم؟.
- هل توجد أدوات طباعة وخياطة أو لضم؟.
- هل توجد أدوات تتيح للأطفال القيام بدمج أو بخلط الألوان؟.
- هل توجد جميع أحجام وأشكال وألوان الورق المستخدم؟.
- هل توجد فرص كافية لقيام الأطفال بأعمال القص واللصق والتلوين؟.
- هل توجد فرص كافية لاختيار الأطفال للأشياء التي يعملون بها؟.
- هل هناك أدوات لعب تساعد الأطفال على اللعب الخيالي؟.

- هل توجد بالمكان مناطق توضع فيها الأعمال التي تحتاج أن تجف وكذلك أماكن لتخزين الأعمال التي تم الانتهاء منها؟.
- هل توجد بالمكان أدوات تسجيل وثائقية كاميرات فيديو ، تصوير كاسيت؟.
- هل الأطفال يعرفون جيداً جميع محتويات المكان؟.
- هل الأطفال يعرفون كيف يستخدمون الأدوات الموجودة داخل المكان؟.
- هل الأطفال يعرفون كيف يتعاملون مع إنتاج الآخرين واحترامه؟.
- هل توجد أماكن للتزحلق والجري والتسلق والقفز بالمكان؟.
- هل هناك فرصة لتجريب أصوات لأشياء مختلفة؟.
- هل هناك وسائل تعين تسجيل بعض الأصوات؟.
- هل هناك مكان للأداء الحركي أو الرقص؟.
- هل يوجد مكان للرقص أو الغناء أو حتى إصدار أصوات بحرية؟.
- هل هناك مكان للاستماع لشريط كاسيت دون إزعاج أو شريط فيديو؟.
- هل توجد مكتبة داخل المكان؟. (Craft, A, 2000 : 45 - 46)

هكذا نقترب من تصور أسطوري لمكان يتسع ويسمح لكل شيء، وهذا أمر ليس يسيراً على الإطلاق، ولكن تحليل محتويات البيئة الابتكارية أحد أهم المداخل لبناء وإرساء أسس أولية لبيئة ابتكارية مثالية تشجع وتدعم الابتكار على النحو المرجو، سواء من كافة مؤسسات الدولة أو من الأسرة، وحتى من الفرد أو الطفل نفسه.

سمات وخصائص الأطفال المبتكرين:

تمثل دراسة سمات وخصائص الأطفال المبتكرين واحدة من أهم مداخل دراسة الابتكار، وأحد أهم نقاط الاتفاق بين جميع الباحثين ، حيث يصعب دراسة الابتكار بمكوناته وأبعاده وعملياته العقلية وكذلك نتاجاته، وذلك بمعزل عن سمات الشخصية الابتكارية .

(أ) محدد سيليا :(Celia)

يحدد سيليا ((Celia الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة على أنهم الأطفال الذين يستطيعون تحقيق – أو يظهرون – مستوى أداء مرتفع في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

1- القدرة العقلية العامة (مرتفع الذكاء).

2- الاستعداد الأكاديمي الخاص (ذوو مستوى عال في واحد أو أكثر من مجالات الموهبة).

3- التفكير الإبداعي أو الإنتاجي.

4- القدرة العالية على القيادة (مخطط – منظم).

5- مهارة فائقة في الفنون الأدائية والبصرية (الفن – الموسيقا، رقص البالية .. الخ).

6- مهارة عالية في المهارة النفس حركية (الألعاب الحسية الحركية).

(Craft, A, 2000 : 45)

(ب) تصنيف بيتي :(Betty)

يلخص بيتي (Betty) خصائص وسمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ماقبل المدرسة في الآتي:

1- القدرة على تعلم القراءة بسرعة وسهولة في سن مبكرة ، فقد يتعلم بعض الأطفال المبتكرين القراءة تلقائياً ودون تدخل الكبار.

2- القدرة على إدراك العلاقات السببية وفهم المعاني والتلميحات.

3- القدرة على استبقاء ما يكتسبونه من أنشطة التعلم المختلفة.

4- امتلاك مفردات لغوية كثيرة في سن مبكرة.

5- القدرة على استخدام الحصيلة اللغوية في تكوين جمل تامة بدقة شديدة.

6- القدرة على طرح العديد من الأسئلة عن موضوعات متنوعة.

7- الدقة في الملاحظة والاستجابة السريعة لما يلاحظونه من أشياء وعلاقات.

8- القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من العاديين عندما يقومون بالأنشطة المختلفة.

9- الأصالة في الفكر ، الطرق والوسائل الجديدة في مواجهة المشكلات.

(ج) تصنيف محمد عدس:

يحدد محمد عدس السمات والخصائص التي تحدد الأطفال الموهوبين قبل المدرسة على النحو الآتي:

1- القدرة على التكيف في ظل ظروف جديدة أو طارئة.

2- يختارون زملاءهم ليشاركوهم اللعب والعمل.

3- يثقون بأنفسهم ويثق بهم الآخرون.

4- يقومون بأنشطة تتفق وميولهم واهتماماتهم.

5- يتعاملون بسهولة مع الآخرين صغاراً كانوا أم كباراً.

6- يجدون أفكاراً جديدة ، ويضعون حلولا لمشاكل يواجهونها أو تعرض عليهم.

7- يأخذون زمام المبادرة في الأقوال والأعمال.

8- يهتمون بحاجات الآخرين.

9- يتحملون المسؤولية وبقدر أكبر من المتوقع.

10- يكونون في العادة مرجعاً لغيرهم من الأطفال. (جابر محمود طلبه ، 1997 : 82 - 83)

ويصف عبد السلام عبد الغفار (1977) بناء على الدراسات التي قام بها تورانس أهم السمات التي تميز طفل المرحلة الأولى ذا الاستعداد الابتكاري المرتفع بأنه طفل مرح مرن ، سريعٌ في إنشاء الصداقات ، مسيطر ، يصعب السيطرة عليه ، سريع النكتة ، يعتمد على نفسه ، مستوى طموحه مرتفع ، لديه القدرة على حل المشكلات ، أفكاره غريبة ، مقدر لذاته ، ولا يخضع للنظام السائد. (عبد السلام عبد الغفار ، 1977 : 23)

أما تورانس فقد قدم قائمة أخرى بالسمات الشخصية التي تعبر عن الشروط الضرورية للأداء المبتكر والظروف المساعدة على الابتكار وتشمل:

- غياب التهديد الذاتي ، والرغبة في المجازفة.
- تميز الذات وإدراكها على أنها مختلفة عن الآخرين.

- التفتح للأفكار وللآخرين والثقة في إدراك الأفكار.

- البعد عن المجاراة والمسايرة للآخرين، لأن المجاراة تؤدي إلى نقص الابتكارية وقلة المرونة والطلاقة الفكرية، وتجعل الفرد أكثر اعتماداً على الآخرين وأقل ثقة بنفسه وأقل إيماناً بأفكاره الخاصة.

أما كلارك (1979) فيرى أن المبتكرين يتميزون بالصفات التالية:

- القدرة على تحقيق أفكارهم اللاشعورية.
- القدرة على تقديم الأفكار غير العادية.
- يكونون أكثر حساسية للمواقف.
- يكثرون من الفكاهة وأحلام اليقظة.
- لديهم القدرة على التذوق الفني.
- يعطون إضافات جديدة وتفاصيل أكثر لحل المواقف.

(نادية محمود شريف ، 1999 : 9 - 10)

وقد أشارت عديد من الدراسات على أن هناك سمات مميزة للأطفال المبتكرين من بينها: الاستقلالية ، المرونة ، الميول المتنوعة ، المثابرة ، الحساسية للمشكلات ، التلقائية ، الثقة بالنفس ، تعدد الاهتمامات ، القيادة ، النزعة إلى السيطرة ، تحمل المسؤولية ، اليقظة ، القدرة على إعادة تنظيم العناصر بشكل ووظيفة جديدة ، تحمل الغموض وسوء التوافق مع ارتفاع مستوى القلق والإحباط.

وعلى نحو أكثر دقة وارتباطاً بالدراسة الحالية ، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال مرتفعي القدرة الابتكارية ، يبدون وكأنهم غير اجتماعيين أو ضد التقاليد الاجتماعية ، أي أن علاقتهم الاجتماعية ليست طيبة ، وذلك لأن المبتكر أقل حرصاً من الشخص العادي لأن يحظى بالتقبل الاجتماعي من أقرانه ، أي أن الرفض أو التقييم السلبي من الآخرين أمور لا تمثل مشكلة بالنسبة للمبتكر ، فإنه أكثر تأثراً بالمشكلة التي يعمل فيها من اهتمامه بتقييم المحيطين به ، ولهذا يبدو وكأنه لا يبالي بالآخرين أو أنه غير مهتم بعلاقاته مع الآخرين. ، الميل إلى المخاطرة ، الحساسية الانفعالية ، التحكم، ضآلة المشاعر ، ميل إلى التحرر ، الاكتفاء

الذاتي ، النضج الانفعالي، قوة الأنا، عمق المشاعر ، عمق الانفعالات ، الميل للملاحظة بدلاً من المشاركة ، الثقة بالنفس ، استقلال التفكير ، الانفتاح على الخبرة الداخلية والخارجية ، الميل إلى استخدام الحدس في التفكير والإدراك ، القدرة على تجنب الصراعات ، الحاجة للاستعراض ، تحمل المعاناة ، الإحساس بالتوازن الداخلي ، الحرية ، تفضيل التركيب، الابتعاد عن المألوف ، الشجاعة ، القدرة على إبداء الرأي ، تحمل الغموض وتقبله ، البعد عن المجاراة والمسايرة ، التمركز حول الذات ، الدافعية للإنجاز ، الطموح ، التجاوب العاطفي ، ثراء الشخصية ، نقص عام في النزعة الدفاعية ، طلاقة لفظية ، الخلو من الكفوف ، التلقائية ، قدر من الانطوائية ، مصدر تقييمه ذاتي ، تعدد الاهتمامات ، التخيل والميل للعب الخيالي.

(Cropley, A. 2000) (Fishkin, A. 1998) Donald, M. 1998)

Methan, J. 2001) (Olszewski, P. 2000) Joan, S. 2000)

تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الابتكاري لطفل الروضة:

(أ) أجرت هذه الدراسة كيتي ساروفيم (Sarouphim, K, 1999) وتهدف إلى تقدير المعدلات المختلفة للذكاءات المتعددة لأطفال الروضة في أداء أنشطة لعب نوعية، وتكونت عينة الدراسة من 24 طفلاً من أطفال الروضة موزعين على ثلاث مراحل عمرية 8 أطفال في سن الثالثة من العمر و٨ أطفال في سن الرابعة من العمر و8 أطفال في سن الخامسة من العمر وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين .. الأولى تتكون من 12 طفلاً من المبتكرين وشديدي الموهبة والمجموعة الثانية مكونة من 12 طفلاً من غير المبتكرين وقد استخدمت هذه المجموعات الطرفية لسهولة تتبع تقدير الأداء على الأنشطة النوعية وذلك في دراسة تتبعية استمرت لمدة عامين كاملين.

اعتمد تقدير الأداء على قائمة تقدير أداء الأطفال في كل نشاط على حدة من الأنشطة النوعية، بحيث يقوم التقدير على تحديد مستوى الأداء بحيث يمثل التقدير: الموهبة المجهولة أو غير المحددة ، الموهبة المحتملة ، والغالبة والمؤكدة.

وقد قامت الباحثة بتفعيل أنواع الذكاءات إلى أنشطة لعب في شكل أركان وذلك على النحو التالي:

1- الأنشطة اللغوية:

وتعتمد على تقديم عدد من أدوات وأنشطة اللعب مثل نماذج الحيوانات الصغيرة والألعاب المتحركة وقطع من الأثاث وبعض الدمى، ويطلب من الأطفال سرد قصة عن بعض هذه الألعاب، والملاحظ يقوم برصد مدى التجريد والمنطق والوظائف في البناء اللغوي للأطفال، وكذلك يلاحظ بناء القصة والحبكة والحوار ونهاية الأحداث والأفكار المتضمنة ومفردات الحوار، و في اليوم نفسه أو اليوم التالي يطلب من الأطفال بعض الرسومات التي ترتبط بأحداث القصة التي قام الطفل بروايتها وتتم ملاحظة الرسومات المنتجة والحوارات التي تتم في تطابق القصة مع الرسم.

2- الأنشطة الرياضية:

حيث يحصل كل طفل على مجموعة من 12 من الأشكال الهندسية تمثل 3 مثلثات مختلفة الأحجام وثلاثة مربعات مختلفة الأحجام وثلاثة مستطيلات مختلفة وأشكال هندسية أخرى. والملاحظون يطالبون الطفل بالبدء في حصر الأشكال وعدها، ويقوم الملاحظ كذلك بمطالبة الطفل بعدّ الأشكال الهندسية وتصنيفها وترتيبها، كما يرصد ويسجل قدرة الطفل على التعرف على الأشكال الهندسية الصعبة والمعقدة.

3- الأنشطة المنطقية:

وتعتمد على الأنشطة الرياضية ، حيث يطلب من الأطفال بناء وتكوين الأشكال الهندسية من القطع التي تقدم لهم، ويلاحظ كفاءة الطفل في عدد القطع وأشكال البناء، كما يطلب الملاحظ من الطفل تكوين عدد من البناءات المختلفة البسيطة والمركبة، وأخيراً يطلب الملاحظ بعد انتهاء الطفل، محاولة بناء أو تكوين أشكال ابتكارية جديدة لم تقدم له.

4- الأنشطة المكانية:

والخامات المستخدمة في هذه الأنشطة تتكون من عدد من الكروت الملونة بأشكال مختلفة وأحجام مختلفة وتصميمات مختلفة، ويقوم الطفل ببناء وتكوين عدد من الأشياء مثل الجبال، الحيوانات ، من اختيار الطفل نفسه، وذلك باستخدام هذه الكروت الملونة، ويلاحظ التركيب والتعقيد للأشكال المكونة ومدى اقتراب الأشكال من محاولات الطفل للقيام بتكوينها، ويتم كذلك تقدير أداء الطفل بناء على مستوى التميز في الأشكال وعددها .

5- الأنشطة الحركية:

يتضمن تقدير هذا الجانب من خلال معرفة قدرة الطفل على الأداء الحركي والتآزر الجسمي بين أعضاء الحس والحركة، وذلك من خلال الأنشطة السابقة إضافة إلى عدد من الأنشطة الأخرى

6- الأنشطة الشخصية والاجتماعية:

وهي تشمل تقدير أوجه الذكاء والسلوك والتفاعلات بين الأطفال وذلك من خلال إشراك الأطفال في مجموعات اللعب في سبيل أداء الأنشطة الرياضية واللغوية والمكانية والحركية، ويقدر الملاحظون مستوى تفاعلات الطفل بين أقرانه والسلوك التعاوني والتنافس ومدى الاعتماد على النفس والقيادة والاستقلال.

وقد أشارت النتائج إلى فاعلية ترجمة الذكاءات المتعددة إلى أنشطة لعب يمكن تقديرها وملاحظتها بفاعلية، بالإضافة إلى اكتشاف المواهب والمناطق الابتكارية في كل نشاط على حدة.

(ب) تجربة مؤسسة تعليمية[1] في تفعيل نظرية الذكاءات المتعددة في أنشطة رياض الأطفال:

قامت كل من ماري لوشيل ومارجريت ساس (Sheil, M Sasse. M. 2000) بترجمة وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة إلى برامج أنشطة تتضمن جميع الذكاءات وذلك من خلال مؤسسة تسمى Playschool Institution وتم تسجيل هذه البرامج وتصويرها على شرائط فيديو تتضمن الأنشطة الحركية ، اللغوية ، المكانية ، الرياضية والمنطقية والاجتماعية والشخصية، وقد قدمت هذه الأنشطة من خلال مجموعة من الأطفال في سن الثالثة ومجموعة أخرى في سن الرابعة وأخرى في سن الخامسة، ورصد تطور الأداء ليس فقط للناتج النمائي وإنما رصد لمحتوى الأداء الذي تمت تنميته من خلال أنشطة اللعب المختلفة.

ثانياً: الوعي بالجسم والوعي بالذات:

تجربة وإسهام فريد ومتميز (من وجهة نظر الباحث) قدمته ميمي برودسكي (.Brodsky M. 1995، 1999) استخدمت فيه مفهوم الجسم لتنمية التفكير الابتكاري لطفل الروضة وذلك

(1) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى الباحث للحصول على نسخة من شرائط الفيديو لبرامج أنشطة الذكاءات المتعددة.

من خلال الوعي بالجسم Body Awareness والوعي بالذات Self Awarenessوفي ضوء المستجدات العلمية في تنمية التفكير الابتكاري وعلى رأسها آراء فيجوتسكي حول حيز النمو الممكن Zone of Proximal Development ونظرية الذكاءات المتعددة والذكاء الوجداني.

تذهب برودسكي إلى تصور مؤداه أن الجسم هو أقرب نقطة ينطلق منها الطفل لاكتشاف كل محتويات هذا العالم من حوله ، فالجسم هو المادة الأولية التي ينبغي أن نبدأ منها . فكل المهارات والقدرات والمعارف والمعلومات والإبداعات تبدأ من الجسم وتنتهي عنده ، بمعنى أن الجسم هو الموطن الأصلي للذكاءات والقدرات والمواهب والإبداعات لدى الأطفال، وسيقدم الباحث هنا في هذا السياق تصوراً إجمالياً لهذه الفكرة التطبيقية المميزة وذلك على النحو التالي:

1- إن عقولنا هي المسؤولة عن أجسامنا ولكن الجسم بمحتوياته هو مداخل العقل، ومن ثم فالجسم هو مادة التعلم المسؤولة عن محتويات العقل وتضرب برودسكي مثالاً لإدراكات الجسم المتنامية عبر مراحل النمو ، فإذا طلبنا من طفل أن يذكر أجزاء جسمه ، هنا سنكتشف مدى قصور كثير من أطفالنا بما يسمى الوعي بالجسم، ذلك لأن عدد هذه الأجزاء كبير للغاية ومن هنا تكون بداية التعلم مكونات الجسم: رأس – شعر – وجه – أذن – عين – أنف – فم – أسنان – لسان – شفاه – ذقن – شعر – رموش – حواجب – خدود – عنق – كتف – ظهر – أرداف – أرجل – أذرع – أيدي – معدة – صدر – ركبة – قدم – يد – أصابع – أظافر – رسغ – قلب – مخ – رئة – دم – جلد – كلى – أمعاء. وهكذا تتعدد التفاصيل وهذا هو المستوى الأول من رحلة تنمية مهارات وقدرات الوعي بالجسم والوعي بالذات وجعل الجسم مادة ابتكارية.

2- التخيل لوظائف هذه الأجزاء مثل: ما الذي تستطيع أن تفعله بيدك؟ مسك الأشياء – لمسها – التقاطها – الرسم – الكتابة – التصفيق – الزغزغة – ارتداء الملابس – القرص – الهرش – الاستحمام – اللعب بالأشياء وهكذا.

3- الحواس: مثال الأذن .. ما الذي تستطيع أن تسمعه من أصوات بأذنك؟ العين: ما الذي تستطيع أن تراه بعينك؟

4- مشاعرنا: هذا الجسم يمر بأحوال كثيرة متعددة ومتغيرة وأحيانا متضادة ومشاعرنا هي

التي تصف حال هذا الجسم مثل سعيد - حزين - مسرور - غضبان - جاد - محبط - خائف - خجول - وحيد - هادئ - شجاع - فضولي - عنيد - مريض - مبتسم - مضروب - ضارب - ميت - متألم - مندهش - مشارك - منطو - باك - ودود - سخيف - عابث - متردد - نائم وهكذا عشرات ومئات المشاعر والأحوال التي ينبغي أن يعي بها الطفل.

5- مهن أو وظائف: هذا الجسم عليه أن يعمل . فما هي الأعمال التي يستطيع هذا الجسم أن يقوم بها ويعملها ؟.

وتتواصل هذه الإسهامات لتشمل العديد من الجوانب المرتبطة بالجسم والتي ستعتبر كبرنامج متكامل يزيد من قدرات ومهارات الأطفال في مرحلة الروضة، ويكسبهم مفهوماً إيجابياً عن الوعي بالجسم ثم الوعي بالذات، وتضع "برودسكي" مجموعة كبيرة من الأنشطة والتدريبات للمعلمة وللوالدين لتنمية القدرات الابتكارية لطفل الروضة.

ثالثاً: وجدانية الذكاء المكاني "تصور جديد"

أورد كل من آيزنبرج وجالنجو (Isenberg, J Jalengo, M, 1993) مثالاً شديد الأهمية في التعبير عن مفهوم وجدانية الذكاء المكاني: قامت إحدى معلمات الروضة بإجازة لمدة أسبوعين لإجراء عملية جراحية، ولذلك اضطرت للغياب عن فصلها وعن الأطفال طوال هذه المدة ، وقد حلت محلها إحدى المعلمات ، وفي يوم عودة معلمة الفصل من أجازتها ارتاعت لما رأته بمجرد أن فتحت باب فصلها ، حيث لم ترَ أي شيء في مكانه ، أدوات اللعب في كل مكان، الدمى على الأرض ،الأوراق والألوان مبعثرة ، الأرفف خالية من الكتب والقصص ، حتى أنها وجدت داخل الفصل رملاً وحصى وقطعاً صخرية وأنواعاً مختلفة من النباتات وأشياء أخرى كثيرة.

هذا المثال أدى إلى قيام المؤلفين بصياغة لخصائص بيئة التعلم لأطفال الروضة (الداخلية والخارجية) وذلك من خلال ثلاثة عناصر رئيسية هي: المناخ Climate، الفراغ Space، الوقت Time وأشاروا إلى عدد من النقاط الهامة من بينها:

1- إننا حينما نتحدث عن ما يسمى بمتعة التعلم Joy of Learning في إطار حيز زماني ومكاني، فإننا بالضرورة نتحدث عن علاقة وجدانية بمكان.

2- إننا حينما نتحدث عن ثراء بيئة التعلم التي تتيح خبرات التعلم الذاتي والاكتشاف والتجريب فإننا بالضرورة نتحدث عن محتوى وجداني مشجع، ويساعد وييسر التعبير عن الطاقات الابتكارية.

3- أننا حينما نتحدث عن خصائص بيئة التعلم وفن إدارة المناخ التعليمي وتوظيف الفراغات واستغلال الوقت فإننا نتحدث بالضرورة عن ذلك الوسيط الإنساني (المعلم) الذي يقيم علاقات تتميز وتتسم بعمق الوجدانات والمشاعر المتبادلة.

4- إننا حينما نتحدث عن التصميم المعماري لحجرات الأنشطة لأطفال الروضة بوصفها تصميمات ذات طبيعة ملائمة لسن وطول واحتياجات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فإننا بذلك نتحدث عن حيز وجداني أكثر من الحديث عن حيز معماري.

5- إننا حينما نتحدث عن محتويات الحيز المكاني من أدوات اللعب والألوان ومواد التشكيل وألعاب البناء والحل والتركيب، فإننا بذلك نتحدث عن موضوعات يقيم معها الطفل علاقات وجدانية في لعبه.

6- إننا حينما نتحدث عن حيز مكاني يعين الطفل على التعبير عن طاقاته ومشاعره وانفعالاته ومخاوفه وصراعاته، فإننا بالضرورة نتحدث عن دال وجداني بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

7- إننا حينما نتحدث عن حيز مكاني يقيم الطفل من خلاله علاقات اجتماعية وصداقات وتفاعلات مع الأقران فإننا بذلك نتحدث عن تفاعلات اجتماعية ذات طابع وجداني تحدث في حيز مكاني.

8- إننا حينما نتحدث عن مدلول الحيز المكاني (فصل - فناء)، فإننا بالضرورة نتحدث عن مكان سيظل في عقل ووجدان وذاكرة كل طفل مشحوناً بكل خبراته وذكرياته.

ويورد الباحث في هذا السياق دراسة قامت بها إيمان النشار[1] (1998) تأكيداً على عمق هذا المفهوم ، حيث قامت الباحثة بطرح تساؤل مؤداه: هل إحداث تغيير على شكل الحيز المكاني (الفصل) من الشكل المربع والمستطيل إلى أشكال أخرى ، هل يؤثر ذلك على دافعية الأطفال وتفاعلاتهم وتعلمهم؟ وما هو شكل الحيز المكاني الذي يفضله الأطفال كمكان للعب؟

(1) الباحثة ايمان النشار (1998). تأثير هيئة الحيز في مباني رياض الأطفال على تحقيق الأهداف التربوية دراسة لحيز حجرة النشاط. كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان.

وللإجابة على هذه الأسئلة قامت الباحثة بإعداد تصميمات معمارية مختلفة على شكل أشكال هندسية داخل الحيز المكاني، بمعنى أن حجرة النشاط تم تقسيمها إلى أركان بحيث يكون هناك ركن على شكل دائرة وركن آخر على شكل مثلث ، مربع ، مستطيل، معين ، بيضاوي وهكذا .. ووضعت داخل كل ركن نفس محتويات الحيز المكاني من أدوات وأنشطة اللعب، وتركت للأطفال حرية اختيار شكل الحيز المكاني الذي يلعبون فيه. وقد جاءت النتائج مشيرة إلى أن شكل المثلث قد حظي باهتمام جميع الأطفال ، حيث بلغ تكرار توارد دخول الطفل إلى هذا الحيز المكاني (المثلث) أكثر من 80% مقارنة لاختياراته لباقي الأشكال، ثم جاء في المركز الثاني من حيث التفضيل شكل الدائرة ثم الشكل البيضاوي وهكذا. ولم تفسر الباحثة الدلالة النفسية لهذه الاختيارات (لماذا المثلث) حيث تخرج إجابة هذا السؤال عن حدود تخصص الباحثة ، والتي اكتفت بالإشارة إلى أن تصميم الحيز المكاني على شكل مثلث هو أفضل التصميمات ذات الدلالة على أداء الأطفال التحصيلي والاجتماعي والانفعالي. ويرى الباحث هنا أن هذه النتائج تفتح أفاقاً للبحث السيكولوجي في متغيرات مهملة.

رابعاً: الابتكارية بين الألعاب الفردية التنافسية والألعاب الجماعية التعاونية

هذا المسار نتاج لطرح مباشر قدمه كل من ويلش (Welch, M, 1996) وهادسون (Hudson, W, 1999) وميلدوم (Mildrum, N, 2000) مؤداه: ما هو السيناريو الخطي الذي يجب أن نبني عليه استراتيجية البرامج الهادفة لتنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة؟

ففكر التخطيط القائم على الوعي بالمعرفة Metacognationوالذي يهدف إلى رسم مسار الاحتياجات الحالية والمستقبلية التي يجب توافرها في مواطن قادر على الإبداع والمنافسة هل تقوم البرامج على تدعيم الفردية التنافسية أم تدعيم العمل الجماعي التعاوني ؟.

ويكتفي الباحث في هذا السياق بالإشارة إلى أهمية هذه الفكرة والآثار الكيفية المترتبة عليها ، ذلك لأن احتياجات المستقبل تتوقف على طبيعة كل مجتمع وكل ثقافة على حدة.

خامساً: الكمبيوتر أداة ابتكارية:

اتسع نطاق استخدام الكمبيوتر باتساع اعتماد العالم كله على تكنولوجيا المعلومات، وهو أمر مرتبط بثورة المعلومات والتطور التكنولوجي الهائل الذي أصبحت المعلومات تتدفق من خلاله من كل صوب وحدب ، وباتت المعرفة أو تحصيل المعرفة ليس هدفاً في حد ذاته ، بل

الأمر الأكثر أهمية هو إنتاج المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات. وهو أمر وصفه ميشيل جورمان (Gorman, M, 2001) بأنه أمر شديد الصعوبة وبالغ التعقيد، ذلك لأن تكنولوجيا المعلومات تحقق قفزات هائلة فلم يعد الأمر كسابق عهده من حيث الإعداد والتصميم والتنفيذ، فتكنولوجيا المعلومات الحالية هي تكنولوجيا أتوماتيكية لا يتدخل فيها أفراد.

ولعل أكثر ما يواجه الجمعية النفسية الأمريكية ((APAالآن هو محاولة صياغة وإدراج أحد أشكال الاضطرابات النفسية الناتجة عن تكنولوجيا المعلومات في دليل تصنيف الأمراض النفسية والعقلية ((DSM تلك الاضطرابات التي اصطلح عليها البعض Information Syndrome والبعض الآخر وهم الأكثر يطلق عليه Technostress والتي يعاني منها أكثر المتعاملين مع البرمجيات وهندسة المعرفة Knowledge Engineering وأمناء المكتبات.

وقد أثار استخدام أجهزة الكمبيوتر والبرامج المختلفة كثيراً من الجدل عند استخدامه مع الأطفال إلا أن البعض يرى عدداً من الاعتبارات الهامة من بينها:

1- إن الكمبيوتر أداة يجب أن ينظر إليها بوصفها واحدة من مكونات الخبرة Formative Experienceوأنه لا يمكن أن يكون بديلاً عن الوالدين أو بديلاً عن التفاعل الإنساني، ولكن أهميته تكمن في إضافته لخبرات الطفل كمصدر للمعلومات.

2- إن الكمبيوتر بالنسبة للأطفال يساعد في تكوين وإقامة علاقات جديدة بطرق جديدة تتجاوز الحدود الجغرافية والحضارية.

3- بعض ألعاب الكمبيوتر تحتوي على عناصر سمعية وبصرية وشخصيات وأحداث تبلغ من التعقيد بالقدر الذي يعمل على إثارة انتباه وخيال الأطفال.

4- تساعد كثير من برامج الكمبيوتر على تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات وبذلك يمكن أن يصبح الكمبيوتر أداة نفكر بها.

5- يستطيع الكمبيوتر أن يقدم البيانات بطرق متنوعة وعديدة إضافة إلى المؤثرات السمعية والبصرية والرسومات والأشكال المصاحبة لعرض هذه البيانات.

6- هناك برامج يستطيع من خلالها الطفل التحكم في حركة الأشخاص أو الكائنات المقدمة في البرامج، أي يستطيع أن يتحكم في الحركة ويخطط لها.

7- إن هناك احتياجاً لأن يدخل الأطفال عالم التكنولوجيا بأنفسهم ، مزودين بثقافة الموضوع وليسوا مجرد مستخدمين أو مشاهدين له.

ختام .. وعود إلى بدء :

هكذا يظل العلم ذلك الفكر الرائع والإبداع الإنساني الذي يعبر عن ديالكتيك الوجود البشري في علاقته بالتاريخ ، بتواصل يتيح ديمومة الحوار وبإنجاز مستمر يدفع بحركة تطور العلم والعالم معاً ، وبكشوفٍ تعمل على معرفة الإنسان لنفسه وبنفسه.

فالوجود الإنساني هو في جوهره وجود جدلي يمتزج فيه الفعلي بالممكن ، والإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يعيش عالمين ، عالم الأشياء ، وعالم الأفكار، وأنه يتحرك حركة بندولية دائمة ، وعبر مراحل النمو النفسي يتطور النشاط العقلي ليصبح خيالاً مفكراً يسعى الإنسان إلى تحقيقه وتنفيذه ، وذلك لأن تطور العلم رهين بحاجته إلى الخيال أكثر من حاجته إلى المعرفة.

الفصل الحادي عشر

دراسات في لعب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

- خصائص لعب الأطفال المكفوفين
- خصائص لعب الأطفال المتخلفين عقليا
- خصائص لعب الأطفال المضطربين سلوكيا

اولاً :خصائص لعب الأطفال المكفوفين:

تقوم الدراسة الحالية باستخدام كل من منظور العلاقة بالموضوع (العلاقة بين الأنا والآخر) واللعب ، بوصفه أداة من أدوات التواصل الطبيعي مع الأطفال، للتعريف بحال من أحوال بعض الأطفال الذين أصيبوا بكف البصر الكلي الولادي ومحاولة التعرف على الآثار المترتبة على كف البصر بالنسبة لصورة الذات وصور الموضوع كما تظهر في لعب الأطفال وفي ضوء النظريات النمائية لمختلف مجالات النمو لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة.

ورغم ثراء الدراسات التي أجريت على المكفوفين على اختلاف درجات الإعاقة ، بل ورغم أن هناك دوريات علمية خاصة بالمكفوفين والفئات الخاصة ، فإن الباحث وجد في حدود إطلاعه وفي حدود ما استطاع الحصول عليه ، أن الدراسات التي تناولت الأطفال المكفوفين منذ الميلاد وحتى سن السادسة من العمر ، بلغت من القلة بالقدر الذي يجعلنا نشير إلى أن التراث النظري لهذه الفئة العمرية من الأطفال المكفوفين محدود للغاية[1] ، وذلك نظراً للصعوبات العديدة المتضمنة في دراسة هذه الفئة العمرية من الأطفال المكفوفين ، كصعوبة الحصول على عينات منها وعدم وجود أدوات أو مقاييس أو برامج تم إجراؤها على أعداد مناسبة من الأطفال المكفوفين في هذه الفئة العمرية.

وكانت من أكثر الأمور التي أثارت دهشة الباحث ، أن نظرية التحليل النفسي كانت من أكثر النظريات إسهاماً واهتماماً بالأطفال المكفوفين منذ الميلاد وحتى سن السادسة وقد تجسد هذا الإسهام في تراث نظري وتطبيقي سوف يستند إليه الباحث عند استعراضه لمفاهيم الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على الفروق الكمية والكيفية بين لعب الأطفال المكفوفين ولعب الأطفال المبصرين وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة.

2- التعرف على خصائص صورة الذات وصور الموضوع لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة ، كما تظهر في أنشطة اللعب الحر.

---

(1) يستند الباحث في ذلك إلى ما تم الحصول عليه من دراسات من خلال ENSTINT وهي الشبكة الدولية للمعلومات والتي ضمنت الأبحاث التي أجريت من عام 1983 - 1995 وبلغت 32 بحثاً فقط.

3- إعداد قائمة ملاحظة أنشطة اللعب لأطفال الروضة سواء بالنسبة للأطفال المكفوفين أو للأطفال المبصرين.

4- التعرف على المخاطر والصعوبات النمائية المترتبة على كف البصر الكلي الولادي ومدى انعكاسها على مجالات وأنشطة اللعب بالنسبة للأطفال المكفوفين.

5- التعرف على الأنشطة الفارقة في محتوى لعب الأطفال المكفوفين ولعب الأطفال المبصرين.

6- التعرف على أي من مجالات النمو المختلفة أكثر تأثراً نتيجة للإصابة بكف البصر.

الإجراءات الميدانية للدراسة

أولاً: العينـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين لعب الأطفال المكفوفين ولعب الأطفال المبصرين في المرحلة العمرية ما بين 3 - 6 سنوات ، الأمر الذي اقتضى أن يقوم الباحث باختيار مجموعتين من الأطفال تمثل عينة الدراسة الحالية هما:

1- المجموعة الأولى: هي مجموعة الأطفال المكفوفين وتكونت من 10 أطفال (6 ذكور ،4 إناث).

2- المجموعة الثانية: هي مجموعة الأطفال المبصرين وتكونت من 10 أطفال (6 ذكور ،4 إناث).

وبالتالي فإن عينة الدراسة يكون مجموعها 20 طفلاً من الأطفال في المرحلة العمرية ما بين 3 - 6 سنوات ، موزعين إلى مجموعتين على النحو الذي سبق ذكره. وقد راعى الباحث في اختياره لعينة الدراسة الشروط الآتية:

أولاً: بالنسبة لمجموعة الأطفال المكفوفين:

1- أن يكون الطفل قد أصيب بكف بصر كلي منذ الميلاد ، حتى يمكن التأكد من عدم وجود أي خبرات بصرية على الإطلاق.

2- أن يتراوح سن الطفل ما بين 3 - 6 سنوات ويكون ملتحقاً بروضة للأطفال المكفوفين.

3- أن يكون قد مضى على التحاق الطفل بالروضة أكثر من ثلاثة أسابيع كفترة يراها الباحث كافية لتكيف الطفل مع بيئة الروضة.

4- أن يكون الطفل يعيش مع والديه في منزل واحد ويكون الوالدان على قيد الحياة.

5- أن يكون الطفل منتظماً في الحضور إلى الروضة بمعدل لا يقل عن ثلاثة أيام في الأسبوع.

6- أن يكون الطفل الكفيف خالياً من الأمراض المزمنة ولا يعاني من إعاقات أخرى.

7- أن يكون للطفل ملف خاص به في الروضة يحتوي على بعض المعلومات التي تتيح إمكانية التأكد من هذه الشروط السابقة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

يرى الباحث أنه في ضوء أهداف الدراسة الحالية وكذلك في ضوء التساؤلات والفروض التي تم استعراضها في الفصول السابقة ، فقد تم استخدام الأدوات الآتية:

(1) مجموعة من أدوات اللعب:

حيث قام الباحث بإعداد حجرة اللعب (الفصل) بتخصيص مساحة 4x4م2 من مساحة الحجرة ، ووضع عدداً من المناضد على شكل مربع يحيط بهذه المساحة التي خصصت لتكون ساحة للعب ، كذلك تم توفير عدد كبير من أدوات اللعب المختلفة والتي تم توزيعها على هذه المناضد بحيث تشغل كل ركن وكل مساحة من المكان المخصص للعب وتضمنت هذه الأدوات الألعاب الآتية:

عدد كبير من الدمى المختلفة الأشكال والأحجام والألوان سواء المصنوعة من البلاستيك أو المصنوعة من القماش - أثاث منزلية خشبية وبلاستيكية (حجرة نوم - حجرة سفرة - حجرة صالون - مطبخ) أدوات الزينة والإكسسوارات (مشط - فرشاة - مرآة - عقد - حلق - وغيرها) أدوات المهن المختلفة (الطبيب - النجار) بعض الملابس (طرحة عروسة - بدلة العريس - معطف طبيب - ملابس شرطي) أشكال بلاستيكية فارغة - علب بلاستيك توجد فيها أنواع مختلفة من الحبوب (فول - عدس - أرز - سكر) أكياس حبوب - بالونات - عدد كبير من الكرات مختلفة الأشكال والأحجام - أدوات موسيقية - عدد كبير من المكعبات المختلفة الأشكال والألوان - مجموعة من الأوراق والألوان - أرجوحة.

وقد كان يتم استبدال بعض هذه الأدوات ، حيث كان بعض منها يتعرض للكسر أو التلف بحيث تكون الأدوات كلها صالحة للاستخدام في كل يوم من أيام الدراسة.

وقد راعى الباحث تعريف الأطفال في كلتا المجموعتين بهذه الأدوات المتاحة لهم بحيث تم

تعريف الأطفال بكل أنواع اللعب وتم تخصيص ثلاثة أيام كاملة لإحداث الألفة بين الأطفال واللعب لكي يلعبوا بها وأن لهم مطلق الحرية أن يلعبوا بها كيفما شاءوا وأن يكونوا متحررين تماماً في أسلوب وكيفية اللعب وذلك دون تدخل من أحد حفاظاً على تلقائية وحرية اختيار اللعبة وأسلوب وطريقة لعبها. (أنظر الصورة رقم 1 ، 2 ، 3 ، 4)

(2) قائمة ملاحظة أنشطة اللعب: من إعداد الباحث

جاء اختيار الباحث لأسلوب الملاحظة الأداة الرئيسية في دراسة اللعب لدى الأطفال ، لما تتميز به من إمكانية في الحفاظ على تلقائية السلوك في المواقف الطبيعية ، فالملاحظة في أبسط صورها هي مشاهدة الباحث على الطبيعة لجوانب سلوكية معينة أو مواقف في الحياة الطبيعية اليومية ، فهي وسيلة أساسية وضرورية ومصدر للحصول على المعلومات.

(1) استمارة دراسة الحالة للطفل الكفيف: من إعداد الباحث:

تعتبر دراسة الحالة Case Study هي الطريقة التقليدية في معظم بحوث علم النفس الكلينكي ، فهي تركز على الفرد وتهدف إلى التوصل إلى الفروض وهي الوعاء الذي ينتظم ويقيم فيه الكلينكي كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها عن الفرد.

(لويس مليكه ، 1980 : 79)

وقد قام الباحث بإعداد نموذج لدراسة الحالة للطفل الكفيف ، حتى يمكن أن تتاح إمكانية القيام بدراسة متعمقة لحالتين من الأطفال المكفوفين من أطفال العينة حتى يمكن التعرف على صورة الذات وصور الموضوع على نحو أكثر عمقاً ، يعتمد على التقاء الوقائع لفهم البناء النفسي للطفل الكفيف وقد اعتمد الباحث في إعداده لاستمارة دراسة الحالة على المصادر الآتية:

1- تاريخ الحالة: المستمد من التاريخ العائلي والشخصي والاجتماعي والتعليمي.

2 - التقارير الطبية السيكولوجية للطفل من واقع ملف الطفل داخل الروضة.

3 - التفسير السيكودينامي لمحتوى لعب الطفل الكفيف.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : نتائج الاستجابات الحركية :

جدول يوضح نتائج تحليل محتوى الاستجابات الحركية

بين لعب الأطفال المكفوفين ولعب الأطفال المبصرين

المجموعات	الأطفال المكفوفين	الأطفال المبصرين	قيمة كا 2	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الاستجابات الحركية	ك	ك			
1 – المشي	133	282	53,48	دال عند 1,001	الأطفال المبصرين
2 – الجري	28	40	2,11	غير دال	–
3 – الاتجاه نحو أشخاص	5	1	2,66	غير دال	–
4 – الجلوس	45	90	15	دال عند 0,001	الأطفال المبصرين
5 – الوقوف	67	166	42,06	دال عند 0,001	الأطفال المبصرين
6 – المشي للخلف	7	4	0,41	غير دال	–
7 – ركوب المرجيحة	25	12	4,56	دال عند 0,05	الأطفال المكفوفين
8 – القفز	29	10	11,3	دال عند 0,001	الأطفال المكفوفين
9 – الاهتزاز	69,5	49	28,8	دال عند 0,001	الأطفال المكفوفين
10 – رمي الأشياء	49	58	0,74	غير دال	–
11 – تناول الأشياء	145	280	42,88	دال عند 0,001	الأطفال المبصرين
12 – استطلاع الأشياء	115	100	1,04	غير دال	–
13 – البحث عن الأشياء	51	57	0,32	غير دال	–
14 – الزحف على الأرض	4	8	1,32	غير دال	–
15 – فك وتركيب الأشياء	27	19	1,08	غير دال	–

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق دالة بين محتوى لعب الأطفال المكفوفين ومحتوى لعب الأطفال المبصرين بالنسبة للاستجابات الحركية سواء كانت تلك الاختلافات والفروق لصالح الأطفال المكفوفين أو لصالح الأطفال المبصرين مما يشير إلى وجود استجابات حركية سائدة ومميزة في اللعب بالنسبة للأطفال المكفوفين أو الأطفال المبصرين وهو الأمر الذي يؤكد على تحقيق الفرض الذي طرحه الباحث ، فالنتائج الموضحة في الجدول تشير إلى وجود فروق دالة بالنسبة لبعض الاستجابات الحركية لصالح الأطفال المبصرين ، وهي المشي والجلوس والوقوف وتناول الأشياء أما بالنسبة للجري والاتجاه نحو أشخاص فالنتائج تشير إلى وجود

فروق تتجه نحو الدلالة ولكنها لا ترتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة ، بينما نجد بالنسبة للأطفال المكفوفين أن نتائج استجابات ركوب المرجيحة والقفز والاهتزاز لصالح الأطفال المكفوفين بمعنى أنها استجابات سائدة ومميزة للعب الأطفال المكفوفين.

أما عن تفسير هذه النتائج بالنسبة للأطفال المكفوفين ، فنجد أن بعضاً من تلك الاستجابات الحركية قد سجلت معدلاً كبيراً غير متوقع من التكرارات الأمر الذي يثير الدهشة ويدعو إلى التفسير ، خاصة وأن القاعدة العامة لهذه المرحلة العمرية تتسم بالنشاط الزائد والرغبة في اكتشاف العالم الخارجي وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه على النحو العادي بغير القدرة على الإبصار ، فرؤية الأشياء والموضوعات تمكن من التوجه إليها بسهولة ، أما بالنسبة للطفل الكفيف، فإن الأمر يبدو لنا على اعتبار أنه يكون في حالة انتظار حتى يتاح له الاتصال اللمسي أو السمعي بالموضوعات أو بالأشياء ، فضلاً عن أن فقدان البصر يفقد الطفل الكفيف خاصية من أهم خصائص هذه المرحلة العمرية وهي القدرة على التقليد.

ونبدأ هذه التفسيرات بتلك الاستجابات التي حققت فروقاً دالة لصالح الأطفال المكفوفين وهي ركوب المرجيحة ، القفز والاهتزاز ويرى الباحث أنها استجابات يصل حد تكرارها إلى درجة التكرار القهري الآلي حيث تنتشر بين كل الأطفال المكفوفين ويستغرق فيها الطفل الكفيف لفترة طويلة وخاصة الاهتزاز للجسم كله أو للرأس أو لليد ثم القفز وهو أيضاً استجابة نمطية في تكرارها ثم ركوب المرجيحة وهي التي تحقق للطفل الإيقاع المتكرر نفسه الشبيه بالاهتزاز ، فالطفل الذي يركب المرجيحة لم يكن يغادرها طوال اليوم ولا يلتفت إلى أي ألعاب أخرى مهما كانت.

- نجد أن الاستجابات التي أظهرت فروقاً دالة للأطفال المكفوفين ترتبط كلها بحركات العضلات الكبرى وهو الأمر الذي يتطلب كفاءة أقل في عمليات الدقة والتآزر فضلاً عن أنها تؤدي إلى تمركز الطاقة حول الجسم ويكون تفريغ قدر كبير من الطاقة مرتبطاً بالجسم كله وليس بجزء منه فقط.
- كذلك تميزت حركة الأطفال المكفوفين بأنها نشطة للغاية مثيرة لضجيج شديد وخالية من أي تعبيرات وجهية وكثيراً ما تستغرق الطفل وخاصة الاهتزاز والذي يصاحب بجدية حادة أثناء الفعل.

- جاءت استجابة المشي والجري مشيرة إلى معدل كبير لم يكن يتوقعه الباحث ، حيث بلغت تكرارات استجابة المشي 133 تكراراً وكذلك الجري بلغ 28 استجابة وهو الأمر الذي يفسره الباحث بأنه لم يكن ممكناً أن يحدث وأن يصل إلى هذا المعدل بغير حدوث الألفة بالمكان وأماكن وضع الأثاثات والمساحات الخالية التي تتيح المشي والجري.
- كذلك جاءت استجابة المشي نحو الأشخاص مشيرة إلى اختلافات كيفية حيث كان الأطفال المكفوفين يتجهون إلى أصوات زملائهم أي أن الصوت كان هو مصدر الجذب بينما كان الأمر بالنسبة للأطفال المبصرين مختلفاً حيث كانت اللعب والأدوات هي مصدر الجذب فكان الأطفال المبصرون يتجهون نحو ألعابهم ونظراً لأنهم يرون بعضهم بعضاً فلم تكن هناك حاجة لأن يتوجه أي منهم نحو الأخر.

أما بالنسبة للحركات المرتبطة بالعضلات الدقيقة فلم تشر نتائجها إلى وجود فروق دالة من حيث معدل تكرارها أما بالنسبة لمحتواها فكان هناك اختلاف كبير وخاصة في استجابات تناول الأشياء ، استطلاع الأشياء والبحث عن الأشياء والفك والتركيب حيث ارتبط تناول واستطلاع الأشياء بالنسبة للأطفال المكفوفين بالفم ، حيث كان معظم ما يتناوله الأطفال المكفوفين كانوا يضعونه في فمهم ويقوم الفم بعملية الاستطلاع من خلال المص أو العض أو التذوق ، كذلك كانت استجابات البحث عن الأشياء معبرة عن قدر كبير من التفريغ الحركي حيث كان الطفل إذا أمسك بأي لعبة وتركها فإنه لم يكن يستطيع الوصول إليها مرة أخرى وكانت هذه استجابة شائعة بين الأطفال المكفوفين ، بينما كان البعض الأخر (الأكبر سناً) يتحركون برغبة في استكشاف الألعاب كلها دون اللعب بها ، فينتقلون من واحدة لأخرى دون ممارسة أي لعبة منها.

أما بالنسبة لحركات الأطفال المبصرين فكان أهم ما تتميز به ، التلقائية والثراء الشديد المتنوع في ممارسة كل أنواع الأنشطة الحركية وخاصة الحركة الدائمة من خلال المشي الذي سجل أعلى معدل فارق ذي دلالة عن الأطفال المكفوفين ويرى الباحث أن الجري والذي لم يشر إلى مستوى دال ، فهو ما نفسره بأن المساحة المخصصة للعب لم تكن تتيح للأطفال إظهار فروق دالة بالنسبة لاستجابة الجري.

- كذلك جاءت استجابات الجلوس والوقوف وتناول الأشياء والمشي معبرة عن الحركة الدائبة

المستمرة التي لا تنتهي والتي تتنوع وتتسم بالانتقال بين الأنشطة المختلفة وتناول واستخدام كل أدوات اللعب التي كانت متوفرة داخل الروضة ، فلم يترك الأطفال المبصرين أي لعبة دون ممارسة. ويرى الباحث أن استجابات استطلاع الأشياء والفك والتركيب لم تظهر خلالها فروق دالة كما كان متوقعاً نظراً لاستغراق الأطفال في الأنشطة الاجتماعية الدرامية الأخرى فضلاً عن توفر عنصر هام وأساسي بالنسبة للأطفال المبصرين وهو عنصر الألفة بأدوات اللعب المختلفة ، فكانوا قد مارسوها كثيراً من قبل وهو الأمر الذي دلَّ على عدم وجود فروق دالة.

- يجمل الباحث نتيجة هذه الاستجابات الحركية في أن استجابات الأطفال المكفوفين كانت تعبر عن تفريغ للطاقة الحركية من خلال بعض الأنشطة يكون الجسم هو محورها بحيث تحقق هذه الأنشطة أكبر قدر من التفريغ بأقل حاجة إلى حاسة الإبصار فكان الجسم هو مركز ومحور هذه الأنشطة والتي كانت تأخذ شكلاً إيقاعياً متكرراً يصل إلى حد الاستجابة القهرية كالاهتزاز أو القفز أو ركوب المرجيحة وهو الشكل الذي تتخذه "الذات" لتفريغ طاقتها وهو الأمر الذي يجعلنا نصل إلى نتيجة مؤداها أن جسم الأطفال المكفوفين هو القائم بتفريغ الطاقة وهو أيضاً "موضوع" ومحور لتفريغ هذه الطاقة ، بمعنى آخر يكون الجسم هنا هو فاعل (موضوع تفعيل) في الوقت نفسه بعيداً عن أدوات اللعب التي تم توفيرها للأطفال المكفوفين.

أما بالنسبة للنتيجة التي يمكن الوصول إليها بالنسبة للأطفال المبصرين فهي أن أدوات اللعب هي التي شكلت مركزاً لتفريغ الطاقة (أي التفريغ بها وفيها) الحركية وذلك على عكس استجابات الأطفال المكفوفين بالنسبة للأنشطة الحركية.

مناقشة نتائج استجابات الأنشطة الحركية:

جاءت النتائج متفقة مع كل الدراسات السابقة على النحو الذي يشير إلى انحصار استجابات الأطفال المكفوفين في حدود ضيقة من الأنشطة الحركية والتي أظهرت دلالة عن الأطفال المبصرين ، بحيث تركزت هذه الأنشطة على حركات محدودة تؤدي بشكل تكراري ونمطي ووفقاً لإيقاع آلي تصل إلى حد الاستجابات القهرية وهي تتفق مع دراسة "ساندلر" (Sandler, A, 1963) والتي أشارت إلى انغماس الأطفال المكفوفين في حركات محدودة تتسم بالنمطية والتكرارية.

كذلك نجد هذه الاستجابات التكرارية تصبح إحدى الوسائل الأساسية في تفريغ الطاقات الحركية بحيث يكون الجسم هو النقطة المحورية التي تفرغ هذه الطاقة ومن هنا تكتسب هذه الحركات الإيقاعية التكرارية أهميتها بالنسبة للطفل الكفيف ، فانحصار الأنشطة في استجابات تستثير أحاسيس جسمية ،لمسية أو حسية ، أو سمعية وهذا هو ما انتهت إليه دراسة "رتيج" (Rettig, M. 1994) وكذلك دراسة "تروستر برامبرنج" (Brambring, M. Trester, H 1994) حيث أكدا على أن الأنشطة الحركية للأطفال المكفوفين لا تتجاوز أجسامهم وتعتمد على الأنشطة الملمسية والحسية التي تستثير أحاسيس جسمية.

أشارت نتائج التحليل الكيفي إلى أن محتوى لعب الأطفال المكفوفين لا يتسم بالحركة التلقائية والمتنوعة وكذلك عدم القدرة على اكتشاف الموضوعات في العالم المحيط بحيث تظل حركة الطفل الكفيف معتمدة على مساعدة الآخرين وعلى مقدار الألفة بالمكان وأن أكثر الحركات في أنشطة اللعب للأطفال المكفوفين تكون إما في العضلات الكبرى من خلال الاهتزاز أو القفز وإما من خلال حركة اليد التي لا تعمل مستقلة عن الفم والتي تقوم بوضع كل ما يقع تحتها في الفم وهو ما أكدت عليه دراسة "فرايبرج" (Fraiberg, S, 1968) وهذا يعني أن فقدان البصر سوف يحرمه من ممارسة علاقات أخرى وقدرات أخرى من التآزر مع المهارات المختلفة.

تركزت أنشطة اللعب الحركية بالنسبة للأطفال المكفوفين على استجابات تخلو من عمليات التآزر المختلفة (Fraiberg, S et al., 1966) وكذلك غياب القدرة على التقليد والاتصال بالموضوعات مما يشير إلى قلة وندرة التفاعلات الحركية مع البيئة الخارجية حيث جاءت أكثر الاستجابات ذات الدلالة ، أنشطة سلبية ينخرط فيها الطفل الكفيف ويستغرق فيها لفترات طويلة ، فلا تساعد على التواصل أو إقامة علاقة مع الآخرين ، كذلك نجد أن هذه الاستجابات من شأنها أن تزيد فترات الصمت والانسحاب والعزلة وتؤكد على الانشغال بهذه الاستجابات والحركات التي تدعم الأنشطة الجسمية فقط مما يدفع إلى مزيد من التمركز حول الذات. (Day, D, 1980 Schneekloth. L)

إنه وفقاً للمفاهيم المعرفية فإن حركة الطفل الكفيف لا تدعم عمليات اكتساب المفاهيم وإدراك العالم المحيط وباقي العمليات العقلية المختلفة كالترتيب والتصنيف والأحجام والأوزان

مما قد يترتب عليه تأخر في تكوين الصورة – التخطيطية المعرفية الاسكيما المعرفية والتي تقوم على إدماج الخبرات الحسية وهو الأمر الذي لا تحققه الأنشطة الحركية للطفل الكفيف في هذه المرحلة العمرية. (Lewis, V, 1987)

يرى الباحث وفقاً لنتائج التحليل الكيفي أن استجابات الأنشطة الحركية في لعب الأطفال المكفوفين تتسم بالقصور وعدم الكفاءة في تحقيقها لأهدافها ووظائفها كما نجدها بالنسبة للأطفال المبصرين الأمر الذي يشير إلى أن الذات لدى الأطفال المكفوفين تتسم بقدر كبير من السلبية والانسحاب والاستغراق في الأنشطة الجسمية[1] التي تستثير الذات على نحو إيقاعي وتكراري وهو ما تدعمه حركة اليد التي لا تعمل على تناول الأشياء واستطلاعها وإنما هي فقط تساعده في وضع هذه الأشياء داخل الفم.

(Fraiberg, S, 1968 - Pear, T& Charles, W,1984 - Read, L, 1989)

أن استجابات الأنشطة الحركية كما ظهرت لدى الأطفال المكفوفين تقابل مرحلة اللعب المتمركز حول الجسم وهي المرحلة الأولى في مراحل تطور اللعب ، حيث اللعب الإيقاعي التكراري والتفريغ البدائي للطاقات الغريزية وحيث يكون الجسم كله مثاراً لأحاسيس استثارية شبقية ، (Winnicotte, W, 1988 - Freud, A, 1973) .Greenacare, P, 1959 مع انحسار العلاقة بالموضوع في هذه المرحلة (العلاقة بالموضوعات الخارجية في مثل هذا لانوع من اللعب في هذه المرحلة).

ثانياً: نتائج الاستجابات للأنشطة الاجتماعية (اللعب الفردي – اللعب الجماعي):

كان من نتائج الاستجابات للأنشطة الاجتماعية ، عجز الأطفال المكفوفين عن تجاوز أنفسهم وانحصار أنشطة اللعب في اللعب الفردي المتمثل في الاستغراق في أنشطة حركية ذات إيقاع تكراري نمطي كالاهتزاز أو الأرجحة أو تناول الأشياء باليد ووضعها في الفم وكلاهما يدعمان التمركز حول الذات والانسحاب والعزلة والانطوائية بل أشارت النتائج إلى وجود فروق شديدة الدلالة في كل استجابات أنشطة اللعب الجماعي لصالح الأطفال المبصرين مما يشير إلى عجز الأطفال المكفوفين عن الاشتراك في ألعاب جماعية وخلو ألعابهم من القدرة على التوحد ولعب الأدوار والتقليد والمحاكاة والإحيائية واللعب الرمزي واللعب الخيالي وكلها

(1) يشير الباحث إلى أنه سوف يتم تفسير ومناقشة هذه الاستجابات المرتبطة بالأنشطة الجسمية ذات الإيقاع التكراري عند تناول الاستجابات الانفعالية في اللعب

عمليات نفسية ومعرفية حيوية هي جوهر المرحلة العمرية من وجهة النظر النمائية وفي ضوء النظريات المختلفة ، فأنشطة اللعب لدى الأطفال المكفوفين لم تتجاوز مرحلة اللعب الوظيفي أو التدريب لدى بياجيه (Piaget, 1951 : 110) ، كما أنها لم تتجاوز مرحلة اللعب المتمركز حول الجسم بالنسبة لمراحل تطور اللعب في نظريات التحليل النفسي (Greena Care, P, 1959) (Freud, a, 1973) وأطلق عليها إريكسون (Erikson, E, 1950 : 220) مرحلة اللعب الذاتي Autocosmic Play حيث تنحصر الأنشطة في تكرار الإدراكات والأحاسيس الجسمية.

فأنشطة اللعب لدى الأطفال المكفوفين تعكس في محتواها الظاهر تأخراً نمائياً في كثير من مجالات النمو المختلفة وهو ما أكدته كل الدراسات السابقة ، وكذلك نتائج الدراسة الحالية فالجسم وحركة اليد هما مركز الاهتمام والنشطة و"الموضوع" لا يصبح "موضوعاً" إلا بقدر استثارته للجسم وللأحاسيس الجسمية على نحو شبقي يؤدي إلى انسحاب الذات عن العالم الخارجي بكل محتوياته ويرتد بالذات إلى أحاسيس جسمية تحول دون إقامة أي علاقات اجتماعية مع الموضوعات وهو ما يتفق مع دراسة فرايبرج (Fraiberg, S Adelson, E, 1973) من أن كف البصر يفرض صعوبات حادة على تطور صورة الذات وعلى تكوين تمثلات الموضوع الجيدة ، بل إن السلبية والاعتمادية الشديدة التي تتسم بها الذات لدى الأطفال المكفوفين تصبح مؤشراً للمشكلات الحادة التي يعاني منها الأطفال المكفوفين والتي تنعكس في العجز عن المشاركة في الأنشطة الجماعية وإقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. (Read, L, 1989) (Pear, T & Charles, W, 1984)

كذلك كان من بين نتائج الاستجابات الاجتماعية ، غياب عمليات التآزر المختلفة وعدم إمكانية أن يحل الصوت محل الموضوع (Fraibergs, et al., 1966) وأن استجابات اللعب الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين تبدو وقتية ويعقبها حالة من الانسحاب والتمركز حول الذات (Sandler, A, 1963) ، كما أشارت النتائج كذلك خلو أنشطة اللعب لدى الأطفال المكفوفين من أشكال اللعب الرمزي وأنشطة اللعب الخيالي والجماعي والتعاوني بحيث يكون اللعب منحصراً فقط في مجرد أحاسيس جسمية (Rettig, M, 1994).

كما أن لعب الأطفال المكفوفين يتسم بالسلبية ويصل إلى حد العجز عن اللعب في كثير من الأحيان (Grehardt, J, 1982) ويتفق الباحث مع ما أشارت إليه دراسة رتيشيا (Recchia, S,

1987) من أن عجز الأطفال المكفوفين عن اللعب يعكس عجز الوالدين عن قدرتهما على الاشتراك في اللعب مع أطفالهم المكفوفين ، بل وعجزهما عن تعليم أطفالهم كيف يلعبون.

كذلك يشير الباحث إلى أن الدراسة الحالية قد أضافت عدة نتائج جديدة فارقة بين محتوى لعب الأطفال المكفوفين ومحتوى لعب الأطفال المبصرين مثل عدم وجود فروق دالة بين الأطفال المكفوفين والأطفال المبصرين بالنسبة للعب الفردي وانحصار الفروق الدالة في محتوى اللعب الفردي على الأرجيحة والشكوى للمعلمة ، أما الاختلاف الحقيقي فيراه الباحث في لعب الأدوار والذي يعتمد على القدرة على التوحد وتمثل الأدوار الاجتماعية والإحيائية والقدرة على التقليد والمحاكاة والاستعمالات المختلفة للرمز وبالتالي اللعب الخيالي أو الرمزي وكلها أنشطة تتطلب الخبرات البصرية اللازمة للقيام بهذه العمليات المعرفية التي تنعكس وتؤثر على الأنشطة الاجتماعية في لعب الأطفال.

مناقشة نتائج الاستجابات الانفعالية:

يرى الباحث أن الحديث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية أو عدم وجودها ، أو إجراء مقارنة بين الأطفال المكفوفين والأطفال المبصرين ، لا يعني بأي حال أن لعب الأطفال المبصرين هو لعب معياري أو أنه هو اللعب السوي وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية التي أشار بعض منها إلى وجود فروق دالة لصالح الأطفال المبصرين والبعض الآخر كانت الدلالة لصالح الأطفال المكفوفين والبعض الآخر لم يشر إلى وجود فروق دالة على الإطلاق ، وهو ما يؤكد على وجهة نظر الباحث من أننا نقارن بين محتويات مضطربة من اللعب ومحتويات أكثر اضطراباً ، وهذا إذا ما أتفق لنا أن اللعب يتضمن بالضرورة في كثير من الأحيان تفريغ محتويات جنسية أو عدوانية سواء بشكل مباشر أو بشكل رمزي أو متخيل بعبارة أخرى أن الطفل حين يلعب مرضه فإنه بذلك يحافظ على سوائه وهو الأمر الذي يدفعنا إلى رد نتائج الدراسة الحالية لمناقشتها في ضوء "محددات السواء والاضطراب في لعب الأطفال" والتي سبق أن أشار إليها الباحث وكذلك في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

جاءت نتائج التحليل الكمي والكيفي لاستجابات الأطفال المكفوفين مؤكدة على سيادة سيطرة الأحاسيس الجسمية واللمسية ، حيث أن الجسم لا يزال هو المحطة المركزية التي تخرج منها الطاقة وتتجه إليها وهو ما يجعل مسارات تفريغ الطاقة لدى الأطفال المكفوفين

شديدة الاختلاف عن الأطفال المبصرين ، حيث كانت أدوات اللعب هي محور ومركز تفريغ الطاقة بالنسبة للأطفال المبصرين وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "**فرايبرج**" (Fraiberg, S, 1968) والتي أشارت إلى أنه ليس لدينا أشكال أو أنماط مختلفة لعدوان الأطفال المكفوفين ، فكل المواقف والاستجابات متماثلة ، صمت وانسحاب ، جمود حركي – اهتزاز ، أرجحة ، دوران حول الجسم فكلها أشكال بغير هدف وبغير موضوع وحتى بدون أي شكل من أشكال الشجار أو العراك مع الآخرين وهذه الصورة الكلنيكية للأطفال المكفوفين كما تشير دراسات (Wills, D, 1970 - Goldberger, A, 1986) تشبه إلى حد كبير في إعراضها الصورة الكلنيكية للطفل الذاتوي Autistic، وهو بالنسبة لمحددات السواء الاضطراب يماثل التصاق اللعب بمرحلة واحدة أو استجابة واحدة لا يستطيع الطفل التحول عنها ، حيث يكون اللعب آنذاك دفاعاً من الذات ضد المخاوف المرضية ويكون اللعب في مثل هذه الحالات مؤشراً لعديد من المحتويات المرضية. ((Peller, L,1954)

جاءت نتائج الاستجابات الانفعالية في اللعب مشيرة إلى وجود استجابات بلغ معدل تكرارها حداً يتطلب تفسيرات أعمق من حدود رصد التكرارات وتتركز هذه الاستجابات في الاهتزاز ، الدوران حول الجسم ، الأرجحة ، التصفيق كلها استجابات انفعالية تتسم بإيقاع حركي تكراري يستمر لفترات طويلة ولا يستطيع الطفل الكفيف أن يكف عنه أو يخرج منه وتحدث بدون توقف أو انقطاع وهو ما يتفق مع كثير من محددات السواء والاضطراب في لعب الأطفال وهو ما يسمى باللعب التكراري Repetitive Playوهي حالة تبدو كأنها لعب ويكون الطفل خلالها غير قادر على أداء غيرها أو التوقف عنها ويكون اللعب التكراري بدون هدف أو موضوع أو نهاية (Frankiel, R, 1993 -Cohen, D, 1993) بل وحين يكون الطفل عاجزاً عن الدخول فيه والخروج منه بسهولة(**صالح حزين** Segal, H, –Winnicotte, D, 1988–1994 1991) وتلك المحددات السابقة الدالة على اضطراب محتويات اللعب وتكون بدورها دالة على محتويات مرضية كل ذلك يدفع الباحث إلى تفسير أكثر عمقاً للاستجابات التكرارية في لعب الأطفال المكفوفين مؤداها أننا لا نستطيع أن نصف الأطفال المكفوفين على أنهم في حالة لعب بقدر ما نستطيع أن نصفهم بأنهم في حالة حركة ، حركة دائمة لا تتوقف لا تعبر عن لعب ولا ترتبط بموقف اللعب ، أي أنها خاصية سابقة على موقف اللعب (الذي أجريت من خلاله الملاحظة) ولاحقة عليه ، أي أنها ترتبط بكف البصر ولا ترتبط على نحو مباشر باللعب باعتباره

أحد مسارات تفريغ الطاقة وهو ما يعبر عن أن هذه الاستجابات ترتبط بصورة الذات ولا ترتبط بموقف اللعب فقط.

وتفسر **بيللر** (Peller, L, 1954) اللعب التكراري بوصفه نتاجاً لمرحلة اللعب قبل الأوديبي، حيث يكون الصراع القائم صراعاً على نمط واحد ، حيث تكون مشاعر الطفل مثبتة على شخص واحد (الأم) حال اللعب في هذه المرحلة غالباً ما يكون جاداً رصيناً وأشبه ما يكون بالعمل.

ثم نأتي لأكثر التفسيرات شمولية لتلك الاستجابات التكرارية وهي من قدمها **شبيتز** (Spitz, R, 1965) وأشار خلالها إلى أن الاهتزاز Rocking لهو سلوك معتاد لدى كثير من الأطفال ، يقوم به الأطفال من وقت لآخر ويحدث مع نهاية العام الأول أثناء الوقوف أما عندما يصبح الاهتزاز هو النشاط الأساسي للطفل أو عندما يحدث بعنف وقوة ، فالأمر في هذه الحالة يصبح عرضاً مرضياً.

وأشار إلى أن المتغير الأساسي في ظهور هذه الاستجابة هو الاحتكاك الإنساني الذي يكون له في هذا السن أهمية وجدانية كبيرة بالنسبة للطفل ولا يتم إلا عن طريق الأم وبواسطة العلاقة بالموضوع ، وقد تبين أن علاقة الطفل المصاب بالاهتزاز بالأم ، هي علاقة غير طبيعية فالعلاقة الثنائية ليست غائبة ولكنها علاقة غير متوازنة وغير وثيقة ، ونحن ندرك أن وراء كل الأنشطة الشبقية "موضوعاً" ويتحتم تشبيق هذا الموضوع حتى يتم تمثله وهذا التشبيق يعتبر شحناً نرجسياً ثانوياً ، أما النشاط المتضمن فهو نشاط شبقي ذاتي ونتيجة لهذا النشاط والإيقاع الاستثاري ، فإن الموضوع المحدد أي الجزء من الجسم الذي يصبح مفضلاً ومميزاً على بقية أجزاء الجسم ، يكون ممثلاً وبديلاً عن الموضوع.

أما النشاط الشبقي الوحيد الذي لا يتطلب مثل هذا الانتقاء ، هو الاهتزاز لأنه أثناء الاهتزاز يتعرض جسم الطفل كله للإثارة الشبقية الذاتية ، حيث هو نشاط بلا موضوع أو بالأحرى فإن الموضوع المستثار هو النرجسية ذاتها.

فالأطفال الذين يقومون بالاهتزاز أو باستجابات مماثلة مثبتون على المرحلة النرجسية الأولية ولم تتح لهم فرصة للنمو إلى مرحلة أبعد من هذه ، حيث لم يتمكنوا من تكوين آثار ذكروية لموضوع ثابت في الزمان والمكان ، كذلك لم يتمكنوا من الحصول على الاحتكاك

والملامسة والاحتضان اللازم لتكوين صورة للموضوع ، بل وتظل دفعات الطفل الليبيدية غير متمايزة لأنها بلا موضوع وتظل الطاقة كاملة بدفعاتها حبيسة في الجسم وموجهة نحو الجسم ككل. وهنا ندرك حجم ومقدار الاضطراب في صورة الذات وصور الموضوع بالنسبة للطفل الكفيف الذي يستجيب بأنشطة تكرارية على هذا النحو.

جاءت النتائج مشيرة إلى أن الفم لا يزال هو محور لكثير من الأنشطة الجسمية ووسيلة لإدراك العالم الخارجي ، كما تبين كذلك أن حركة اليد غير منفصلة عن نشاط الفم ، فكل ما يقع تحت يد الطفل يضعه في فمه بحيث لا تقوم اليد باستطلاعه وهو ما يتفق مع دراسة (Fraiberg, S, 1968) ، بينما ترى **برلنجهام** (Burlingham, D, 1964) أن النشاط الزائد لحركة اليد والفم تكون بديلاً للاستطلاع البصري وتعبر كذلك عن الخوف من فقدان الاتصال بالموضوع وهو الأمر الذي يؤدي إلى استغراق الطفل في أنشطة فمية تعبر عن عمق التثبيتات الفمية تماثل مقدار الخوف والرعب من فقدان الموضوع وكثيراً ما تؤدي هذه الأنشطة الفمية إلى مزيد من زيادة فترات الصمت والسكون والانسحاب ، ونجد أن من بين محددات السواء والاضطراب في اللعب ما يشير إلى الأحوال التي يكون فيها اللعب بمواد وأنشطة لا تتلاءم مع المرحلة العمرية لسن الطفل ويسمى اللعب النكوصي حيث يكون اللعب هذا وسيلة للارتداد وإشباع حاجات أكثر طفلية (Rapoport, J, 1933 David, B) وهو ما يفسر استغراق الأطفال المكفوفين في الأنشطة الفمية بوصفها دالة نكوصية تحقق إشباعات بديلة تعبر عن عمق اضطرابات المرحلة الفمية وتشير "**بيللر**" (Peller, L, 1954) أن التخييل التعويضي الذي يمكن أن يعبر به الطفل عن نفسه من خلال هذه الأنشطة الفمية "إن جسمي وسيلة مثالية ومتاحة لإشباع رغباتي".

أشارت النتائج كذلك إلى أن الاستجابات الانفعالية السلبية تعبر عن انسحاب الذات وابتعادها عن الجماعة والاستغراق في أنشطة جسمية تدعم عزلة الذات وسلبيتها الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تأخر اكتساب كثير من المفاهيم وتمثل الأدوار الاجتماعية ، بحيث تبقى الذات متمركزة حول نفسها ، يضاف إلى ذلك كله خلو لعب الأطفال المكفوفين من كل العمليات الرمزية والتقليد والمحاكاة والإحيائية والقدرة المطلقة ولعب الأدوار واللعب الخيالي أو الإيهامي واللعب الرمزي وهو الأمر الذي يجعل لعب الأطفال المكفوفين ينحصر في اللعب الفردي الذي

يعتمد على الإسقاط والاستدماج بوصفها ميكانيزمات بدائية تلجأ إليها الذات ، بحيث تكون ألعاب الطفل لاتعبر سوى عن شخصه فقط ، بينما نجد لدى الأطفال المبصرين كل الأنشطة وكل العمليات العقلية متاحة من خلال التوحدات بوصفها ميكانيزمات دفاعية وبوصفها كذلك عمليات نفسية تتيح تعدد الأدوار والموضوعات وتساعد على الخروج من التمركز حول الذات تجاه العلاقات الاجتماعية القائمة على اللعب الجماعي والتعاوني ، وهذا ما أكدته دراسة (Pearl, T & Scharles W, 1984 - Read, L, 1989) من حيث وجود مشكلات ترتبط بالإعاقة في حد ذاتها (كف البصر) مما يفسر أن العجز عن عدم إمكانية ممارسة الأنشطة الاجتماعية ولعب الأدوار يكون نتيجة لكف البصر.

كذلك نجد أن الذات في مجملها لدى الأطفال المكفوفين تتسم بالسلبية والانسحاب والعزلة والانطوائية والتمركز حول الذات والابتعاد عن الجماعة والاستغراق في أنشطة جسمية ترتبط إما باستثارة الجسم بأكمله (الاهتزاز – الدوران حول الجسم – الأرجحة) أو باستثارة منطقة الفم فقط (المص – العض– ملامسة الأشياء بالفم) ، كما أن الذات تلجأ إلى أساليب بدائية في تفريغ طاقاتها حيث تكون موجهة نحو الجسم ، أي أن الجسم هنا هو الذي يقوم بدور الفاعل والمفعول معاً مما يشير إلى عجز الذات عن تحييد وتمييز دفعاتها الليبيدية والعدوانية مع سيادة للنزعات التدميرية الموجهة نحو الذات (الجسم) كنتيجة لخبرات مؤلمة وإحباطات مستمرة لتمثلات صورة الموضوع السيئة المستدمجة ، مما يشير إلى فشل الموضوع في استثارة حواس الذات وكذلك العجز عن إقامة تواصل وجداني وهو الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الاستجابات الحركية ذات الإيقاع التكراري التي تعبر عن جسم لم يخضع لخبرات التشبيق والملامسة وهي النتائج التي تتفق مع دراسة (Omwake, E   Solnit, A, 1961) (Sandler, A, 1963) وترى دراسة (Fraiberg, S   Adelson, E, 1973) أن لعب الأطفال المكفوفين يخلو من الأنشطة الرمزية واللعب الخيالي وهو مؤشر لكافة الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال المكفوفين ، بينما يتفق الباحث مع دراسة (Schneekloth, L   Day, D, 1980) من أن كافة هذه الاضطرابات في كل من صور الذات وصور الموضوع إنما ترجع إلى ظروف وطبيعة الإعاقة في حد ذاتها وكذلك يرجع إلى فشل الرعاية الوالدية وخاصة الأم في إقامة التواصل بينها وبين حواس الطفل الكفيف والتعامل الجيد مع جسد الطفل على نحو مشبع يتيح إمكانية تكوين تمثلات للذات وللموضوع جيدة.

أما عن صور الموضوع، فهي متماثلة لا تمييز فيها ولا بينها، فكل ما تناله اليد يوضع في الفم معبراً عن عمق اضطراب العلاقات بالموضوعات الباكرة، حيث التثبيتات على مرحلة النرجسية الأولية وحيث يكون الموضوع غير متفاضل وغير متمايز، الأمر الذي لا يجعل من الموضوع موضوعاً إلا بقدر استثارته للأحاسيس الجسمية (الفمية) ، فكل الأدوات والأشياء متماثلة لا تميز بينها الذات ولا تتعامل معها إلا على نحو فمي، كذلك كان من مؤشرات اضطراب العلاقة بالموضوع هو عجز الأطفال المكفوفين عن التعامل مع الدمى حيث أنها تستثير في الذات أحاسيس جسمية، كذلك لم تأت في نتائج الدراسة أي إشارة إلى وجود أي دلائل على قدرة الأطفال المكفوفين على إدراك الفروق التشريحية أو تمثل الدور الجنسي للموضوع من الجنس المغاير فكل ما تم ملاحظته هو أن هناك تعاملاً مع أشخاص ليس مع موضوعات متمايزة، بل أن صورة الأب لم تأت بأي صورة واقعية أو رمزية أو متخيلة في كل أنشطة لعب الأطفال المكفوفين ، بينما نجد أن دراسة كولونا (Colonna, 1968) تشير إلى أن اعتمادية الطفل الكفيف المطلقة على الموضوعات المبصرة تجعل من المستحيل عليه أن يعبر عن رغباته العدوانية تجاه هذه الموضوعات خوفاً من فقدان الموضوع وخوفاً من تدميره بفعل عدوان الذات الأمر الذي يؤدي إلى ارتداد هذه الرغبات العدوانية إلى الذات في صورة استجابات حركية تكرارية أو في صورة انسحاب وانطواء وعزلة تامة بل إن عدم القدرة على تفعيل طاقة الحب يؤدي إلى المقدار نفسه من العدوان تجاه الجسم وهذا هو ميكانيز التوحد الإسقاطي الذي يعمل بوصفه أحد الميكانيزمات الدفاعية البدائية وهذه العمليات النفسية البدائية المركبة تفسر ما أشار إليه "لوسيير" (Lussier, A, 1988) من أن الطفل يفضل وجود الأم السيئة أكثر من عدم وجودها على الإطلاق .

ثانياً : خصائص لعب الأطفال المتخلفين عقلياً *

ومتعددي الإعاقة (تخلف عقلي – صمم):

أهداف الدراسة :

1- التعرف على الفروق الكمية بين لعب الأطفال العاديين ولعب الأطفال المتخلفين عقلياً في المدى من 50 - 70 نسبة ذكاء وكذلك لعب الأطفال متعددي الاعاقة (إعاقة عقلية– صمم) وذلك باستخدام اسلوب الملاحظة المنظمة .

---

* هذا الفصل مأخوذ من دراسة قام بها الباحث بعنوان: فاعلية استخدام اللعب في الكشف عن الاضطراب الناجم عن الإعاقة العقلية (50 - 70) وتعدد الإعاقة (إعاقة عقلية – صمم) (دراسة تشخيصية) – مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد التاسع – مايو 2001 , 73 - 157

2- التعرف على الخصائص المميزة للعب الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً وكذلك الأطفال متعددي الاعاقة وذلك استناداً إلى ما يفترضه الباحث من أن لكل فئة خصائصها التي تميزها عن الفئة الأخرى .

3- إعداد قائمة ملاحظة أنشطة اللعب يمكن استخدامها مع الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال متعددي الاعاقة .

4- التعرف على الأنشطة الفارقة في محتوى لعب الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال متعددي الاعاقة .

5- التعرف على أي من المجالات النمائية المختلفة أكثر تأثراً بالاعاقة العقلية أو تعدد الاعاقة .

العينـــة :

تتكون عينة الدراسة من 30 طفلاً مقسمين إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي :

- المجموعة الأولى مكونة من 10 أطفال من المتخلفين عقلياً في المدى بين 50 - 70 نسبة ذكاء وتتراوح اعمارهم ما بين 7 - 11 سنة وملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالدقي.
- المجموعة الثانية مكونة من 10 أطفال من متعددي الاعاقة[1] (المتخلفين عقلياً والمصابين بالصمم الكلي) في المدى من 50 - 70 نسبة ذكاء وتتراوح أعمارهم ما بين 7 - 11 سنة وملتحقين بمركز متعددي الإعاقة بالطالبية – الهرم .
- المجموعة الثالثة مكونة من 10 أطفال من الاطفال العاديين الملتحقين بروضة الفاروق الخاصة بالهرم وتتراوح اعمارهم ما بين 5 - 6 سنوات.

علماً بأن الباحث قد استند إلى معيار العمر العقلي بوصفه المحك السيكولوجي الذي يقوم عليه تصنيف التخلف العقلي والذي يتراوح في الدراسة الحالية ما بين 5 - 7 سنوات عمر عقلي بالنسبة للاطفال العاديين وهو العمر العقلي نفسه المقابل للمدى من 50 - 70 نسبة ذكاء بالنسبة لمجموعة الاطفال المتخلفين عقلياً ومجموعة الاطفال متعددي الإعاقة .

الأدوات :

1- اختبار لوحة جودارد للاشكال لقياس الذكاء .

وهو الاختبار الذي تستخدمه مدرسة التربية الفكرية ومركز متعددي الإعاقة في قياس

نسبة الذكاء والعمر العقلي وقد استخدمه الباحث للتأكد من درجة العمر العقلي ونسبة الذكاء بالنسبة للمجموعات الثلاث.

2- اختبار ستانفورد - بينيه لقياس الذكاء الصورة الرابعة *

وقد استخدمه الباحث كمعيار ثانٍ للتأكد من درجة العمر العقلي ونسبة الذكاء وقد استخدم الباحث الصورة المختصرة في التطبيق على الاطفال المعاقين كما ورد في دليل التقنين الذي قام به لويس مليكة 1998.

3- مجموعة من أدوات اللعب:

حيث قام الباحث بإعداد حجرة اللعب (الفصل) وتخصيص مساحة مكانية واحدة بالنسبة للمجموعات الثلاث 4× 4 م2 كمساحة للحجرة ثم تجهيزها بمجموعة من الموائد وضعت عليها أدوات اللعب بحيث تشغل كل ركن وكل مساحة من المكان المخصص للعب وتضمنت أدوات اللعب الالعاب الاتية: عدد كبير من الدمى المختلفة الاشكال والاحجام والالوان أثاثات منزلية خشبية وبلاستيكية تمثل حجرة نوم - حجرة سفرة - صالون - أدوات مطبخ - أدوات الزينة والاكسسوارات (مشط - فرشاة - مرآة- عقد - حلق - غيرها) أدوات مهن مختلفة (طبيب - نجار - جزار - خباز- بعض الملابس (طرحة عروسة - بدلة عريس - بالطوطبيب- ملابس شرطى - صياد) نماذج صغيرة لحديقة حيوانات كاملة تضم مختلف الحيوانات- علب بلاستيك فارغة - علب بلاستيك بها أنواع مختلفة من الحبوب - عدد كبير من الكرات المختلفة الاشكال والاحجام والالوان- أدوات موسيقية كاملة - عدد كبير من أدوات الفك والتركيب والمكعبات والبازل - مجموعة أوراق والوان مختلفة .وقد راعى الباحث تعريف الاطفال في المجموعات الثلاث بهذه الالعاب وأن لهم مطلق الحرية في أن يلعبوا بها كيفما شاءوا وأن يكونوا متحررين تماماً في اسلوب وكيفية اللعب وذلك دون أي تدخل حفاظاً على تلقائية وحرية اختيار اللعبة وأسلوب وطريقة اللعب بها .

4- قائمة ملاحظة أنشطة اللعب : من إعداد الباحث

أولاً : نتائج الفرض الأول الخاص بالاستجابات الحركية في اللعب :

تشير نتائج الجدول بما لا يدع مجالاً للشك إلى فاعلية اللعب في الكشف عن الاضطراب

(1) تتطلب اختيار هذه العينة فحص أكثر من مائة وخمسين حالة من الملتحقين بمركز متعددي الاعاقة وفحص السجلات الخاصة بهم وهذه كانت أصعب الخطوات الإجرائية في الدراسة الحالية.

الناجم عن الإعاقة العقلية وتعدد الإعاقة الأمر الذي تمثل في وجود فروق ذات دلالة احصائية في البنود الفرعية للاستجابات الحركية بين الاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال متعددي الإعاقة وقد تمثلت هذه الفروق في عدد من الخصائص التي تميز لعب الاطفال المتخلفين عقليا مثل المشي، تناول الاشياء، البحث عن الاشياء، الفك والتركيب والمتأمل لهذه الاستجابات سيجد انها تتطلب قدراً من القدرات العقلية التي توجه حركة أو اتجاه المشي والتي تدفع بدورها إلى عمليات تناول الاشياء والبحث عنها والفك والتركيب بينما انحصرت الاستجابات المميزة للعب الاطفال متعددي الإعاقة في الجري، الجلوس ، القفز ، الرقص، الاهتزاز، تجميع الاشياء والخبط على الرأس وهذه كلها استجابات يغلب عليها سيطرة العضلات الكبرى كما أنها تحدث بشكل ايقاعي تكراري نمطي لا يتغير بل أن الأمر أكثر من هذا ففي استجابة "الرقص" قد يراها البعض أنها استجابة دالة على المرح والسعادة بينما هي هنا هي استجابة دالة وفارقة ومميزة للعب الاطفال متعددي الإعاقة أي أنهم متخلفون عقلياً وصم أي أن الاهتزاز وحركة الجسم للرقص ليست رد فعل ايجابي تجاه العالم الخارجي بل هي حركات تهدف إلى ابقاء الجسم في حالة حركة، ذلك لأن منطق الوجود ولسان حال الطفل هنا يقول "أنا اتحرك إذن أنا موجود" ، فالطاقة المطلوبة لتحريك الجسم ككل أكثر بكثير من الطاقة المطلوبة لتحريك اصابع اليد، بحيث أن تفريغ الطاقة هنا أصبح رهين بحركة الجسم ككل.

وتاتي هذه النتائج والتفسيرات متفقة مع ما أشارت إليه نظرية التحليل النفسي بإنحصار لعب الاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال متعددي الإعاقة في مرحلة اللعب المتمركز حول الجسم (Freud, A, 1973) وهي مرحلة اللعب التدريبي أو الوظيفي في نظرية جان بياجيه (Piaget, J. 1951) ، كما جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة سيلجا بايريل (Pirilo,S, 1996) والتي وصفت لعب الاطفال المتخلفين عقلياً بأنه لعب فقير في محتواه وقاصر على الانشطة الحركية والباحث هنا يضيف أن لعب الاطفال متعددي الإعاقة أشد فقراً وأكثر اقتصاراً على الانشطة الحركية التي تستثير الجسم ككل وتدخله في حركة ايقاعية متكررة وروتينية .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني الخاص بالاستجابات الاجتماعية (اللعب الفردي) المتضمنة في اللعب:

وتشير نتائج الفرض الثالث في مجملها إلى قدرة الاطفال العاديين بصورة قاطعة على التوحد وتمثل الادوار المختلفة والتنقل بين هذه الادوار تعبيراً عن اتساع دائرة العلاقات

الاجتماعية والتفاعلات سواء داخل الاسرة أو خارجها أضافة إلى ما أبداه الاطفال العاديين من قدرة على الامتلاك السحري المتخيل " للموضوع" أما الاطفال المتخلفين عقلياً (50 - 70) فقد عكست نتائجهم قدراً ضئيلاً من العمليات العقلية العليا كالتخيل والتمثل والاستحضار الأمر الذي انعكس بدوره على لعب لأدوار محددة في نطاق الحيز المكاني الذي يتنقلون فيه كما اتسم بعضهم بدرجة دالة وفارقة عن الاطفال متعددي الإعاقة في اللعب مع طفل أو أكثر والتظاهر بالقيام بأفعال وهو ما يؤكد على أن الاضطراب الناجم عن حدوث الإعاقة يؤثر بصورة دالة على مهارات التواصل الاجتماعي والعلاقة مع الآخرين وتمثل الادوار والتواصل اللغوي الذي يعبر عن تفاعل عميق يحقق أهداف اللغة في حد ذاتها وهو ما لم نجده إلا على نحو ضئيل في الأطفال المتخلفين عقلياً ولم نجده بالنسبة للاطفال متعددي الإعاقة .

وتأتي هذه النتائج متفقة مع ما ذهب إليه بياجيه (Piaget ,J 1951) من أن اقصى ما يصل إليه الاطفال المتخلفين عقلياً هو الدخول في بدايات مرحلة اللعب الرمزي (اسقاط الاسكيما الرمزية – التوحد مع الاخرين ومع الاشياء) أما الدخول إلى عالم التركيبات الرمزية البسيطة والتوقعية والمرتبة والجماعية نحو أمر يتطلب نمواً ونضجاً عقلياً كافياً يصعب أن يتحقق في لعب الاطفال المتخلفين عقلياً ويندر ان نجده كلما زادت شدة الإعاقة العقلية أو تعددت (في حالة الاطفال متعددي الإعاقة).

ويأتي التفسير السابق متفقاً كذلك مع دراسة كل من سهير ابراهيم ميهوب (1996) وسيلجا بايريل (Piril,S, 1996) ودراسة اسيلفرين (Silverrian, A, 1992) من امكانية توظيف هذا القدر الضئيل من القدرة على استخدام الرمز واعداد برامج تساعد على ادخال الاطفال المتخلفين عقلياً ومتعددي الإعاقة إلى عالم العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الانسانية على نحو أكثر فاعلية وإيجابية .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع الخاص بالاستجابات الانفعالية الايجابية :

- جاءت نتائج الاستجابات المختلفة (الحركية والاجتماعية والانفعالية) في اللعب بالنسبة للاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال متعددي الإعاقة تتسم بشكل عام بتماثل وتشابه كبير حيث ان الخصائص التي تميز اللعب لديهم القفز، الاهتزاز، تجميع الاشياء، خبط الرأس، التصفيق، الرقص، والاهتزاز وجميعها استجابات حركية تبدو بغير هدف أو مضمون

فضلا عن كونها استجابات انفعالية نظراً لما تتسم به من حدة في الاداء وعجز الاطفال عن عدم القيام بها حيث يكون الايقاع الحركي التكراري النمطي لفترة طويلة من الزمن وهذا ما يتفق تماماً مع ما يسمى باللعب التكراري Repetative play وهي حالة تبدو كأنها لعب ويكون الطفل خلالها غير قادر على أداء غيرها أو التوقف عنها.

(Cohen, D, 1993 - Frankiel, R, 1993).

إضافة إلى أن اسلوب اللعب هو في جوهره ملتصق بطريقة لعب واحدة وبمرحلة عمرية واحدة وبعض الاطفال عجز عن اللعب وبعضهم كان يصعب عليه الدخول في اللعب ثم انهائه وهي محددات سواء الاضطراب التي أشار إليها الباحث.. (صالح حزين 1994 - Segal, H, 1991

- فاللعب لدى الاطفال المتخلفين عقلياً يتسم بالنمطية والتكرارية والتوقف عند مرحلة اللعب المتمركز حول الجسم (A, 1973 Freud, - Peller, L, 1954)وهو يتسم بنفس السمات والخصائص لدى الاطفال متعددي الإعاقة وإن إتسم بشدة أكثر وحدة أكثر، ويرى الباحث أننا لا نستطيع أن نصف هؤلاء الاطفال في كلا المجموعتين بأنهم في مواقف اللعب يقومون باللعب ذلك لأنهم في حالة حركة، دائمة، لا تتوقف ، لا ترتبط بمواقف اللعب وأدواته، حالة سابقة عليه ولاحقة له أي انها ترتبط أكثر بالإعاقة في حد ذاتها أكثر مما ترتبط بمواقف اللعب
- أشارت النتائج كذلك إلى أن الاستجابات الاجتماعية والانفعالية تعبر على نحو عام عن انسحاب للذات وابتعادها عن الجماعة والاستغراق في أنشطة حركية ترتبط بالجسم ككل تؤكد وتدعم عزلة الذات وسلبيتها الأمر الذي يبدو لعب الاطفال المتخلفين عقلياً ومتعددي الإعاقة فردياً اعتمادياً يعبر عن عزلة الطفل عن الدخول في عالم الادوار واكتساب المفاهيم، يضاف إلى هذا خلو لعب الاطفال المتخلفين عقلياً ومتعددي الإعاقة من كثير من العمليات العقلية العليا والتقليد، المحاكاة، الاحيائية والقدرة المطلقة ولعب الادوار، اللعب الخيالي أو الإيهامي واللعب الرمزي .
- يتفق الباحث مع اصحاب نظريات التعلم على اعتبار أن كثير من التعثرات التي بدت في مواقف اللعب هي في جوهرها تعبيراً عن نقص في التعلم وذلك لأن اللعب هو تعبير عن موقف ما أسماه وينيكوت (Winnicatte) بالبيئة الميسرة" أو الساحة التي تقدم للطفل لكي

يطور من خلالها كل امكاناته وقدراته الأمر الذي يؤدي وكما يذهب "روتر" في نظريته للعلم الاجتماعي إلى حدوث متكرر ومتتالٍ لخبرات الفشل في الوصول للنجاح وتحقيق اهدافه. وهو كذلك ما أكد عليه " كروموبل" واتفق مع الدراسة الحالية من أن كم التهديدات وخبرات ومواقف العقاب أدت إلى خلق حالة دائمة من توقع العقاب وانتظاره وهو ما يدفعهم إلى حل وسط هو الانخراط والاستغراق في سلوك حركي نمطي يتسم في شكله ومظهره بالجمود الشديد.

- وهكذا تتبدى امكانية تقييم وتشخيص ورسم خصائص مميزة لكل من الاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال متعددي الإعاقة (إعاقة عقلية- صمم) باستخدام اللعب والذي بدوره يكفل القدر الاكبر من التلقائية والتفعيل الأكبر للطاقات الايجابية التي يمكن أن تقوم عليها البرامج التربوية في تعليم الاطفال المتخلفين عقلياً والاطفال متعددي الإعاقة وكذلك تكشف عن مواطن القوة والضعف في استجاباتهم وهو بمثابة تشخيص تحديدي لنوعية المهارات اللازم التدريب عليها وإعداد برامج لها .

ثالثاً : خصائص لعب الأطفال المضطربين سلوكياً*

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر – اللعب الجماعي التعاوني – اللعب الجماعي التنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم ما بين 5 - 6 سنوات ملتحقين بالسنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال.

العينة:

تتكون عينة الدراسة من 30 طفل من أطفال الروضة (18 ذكور – 12 إناث) من الملتحقين بالسنة الثانية في مرحلة رياض الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين 5 - 6 سنوات تم الحصول عليهم من مدرسة الفاروق الخاصة بالهرم وقسمت عينة الدراسة عشوائياً عن طريق الاقتراع إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

أ. المجموعة الأولى وتتكون من 10 أطفال (6 ذكور – 4 إناث) استخدم الباحث معهم اللعب الحر كأحد أنواع اللعب.

ب. المجموعة الثانية وتتكون من 10 أطفال (6 ذكور – 4 إناث) استخدم الباحث معهم اللعب الجماعي التعاوني كأحد أنواع اللعب.

ج. المجموعة الثالثة وتتكون من 10 أطفال (6 ذكور –4 إناث) استخدم الباحث معهم اللعب الفردي التنافسي كأحد أنواع اللعب.

أدوات الدراسة:

1- **اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:** واستخدمه الباحث بهدف تجانس العينة من حيث متغير الذكاء وقد تبين للباحث أن المدرسة قد أجرت لجميع الأطفال اختبارات للذكاء حيث أنها لا تقبل أقل من نسبة ذكاء 115 مما ساعد الباحث كثيراً بالنسبة لمتغير الذكاء

2- **قائمة سلوك طفل ما قبل المدرسة : Preschool Behavior Checklist (PBCL)**

أعد هذا الاختبار ماكجوير وريتشمان **McGuire, J Richman, N** عام **1998** وقام الباحث بالاشتراك مع أنسي قاسم بنقله إلى العربية وتقنينه على البيئة المصرية عام 2001.

3- **مجموعة من أدوات اللعب "خاصة باللعب الحر":**

حيث قام الباحث بإعداد حجرة الأنشطة بالروضة بعدد كبير من أدوات اللعب والتي تمثل جميع أنواع الألعاب المناسبة لهذه المرحلة العمرية مثل: الدمى المختلفة الأشكال والأحجام- أثاثات منزلية خشبية وبلاستيكية تمثل حجرة نوم – سفرة – صالون – أدوات المطبخ – أدوات الزينة – الإكسسوار – أدوات المهن المختلفة – نماذج لحيوانات أليفة ومتوحشة – ألوان وأوراق – عجائن – فرش للتلوين – مواد تشكيلية كالرمل والنشارة والصلصال – أدوات موسيقية – مكعبات كألعاب بناء – بازل للحل والتركيب. وقد راعى الباحث تعريف الأطفال في مجموعة اللعب الحر بهذه الألعاب وأن لهم مطلق الحرية التامة والكاملة أن يلعبوا بها كيفما شاءوا وبالطريقة التي يريدونها وأنهم متحررون تماماً في أسلوب وكيفية اللعب دون أي تدخل من جانب الباحث أو معلمات المدرسة حفاظاً على حرية وتلقائية اللعب.

4- **مجموعة من الألعاب الجماعية التعاونية والتنافسية الفردية:**

قام الباحث بمراجعة الكتب التي تحتوي على ألعاب الأطفال سواء العربية أو الأجنبية وتم تحديد ما يقرب من 100 لعبة مقسمة إلى 50 لعبة جماعية تعاونية و50 لعبة فردية تنافسية

وقام الباحث بتحكيم هذه الألعاب للحكم على صلاحية كل لعبة للغرض والهدف المخصص لها وجاءت نتيجة التحكيم باستبعاد عدد كبير من الألعاب إما لصعوبتها أو عدم فهمها أو عدم ملاءمتها للواقع المصري الأمر الذي أدى إلى الاكتفاء بعدد 30 لعبة جماعية تعاونية و 30 لعبة فردية تنافسية وذلك بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة.

نتائج الدراسة:

ربما أجابت نتائج الدراسة عن أي الأنواع من اللعب أكثر فاعلية في تعديل اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة وهو ما أشارت إليه النتائج باعتبار اللعب الحر ثم اللعب الجماعي التعاوني وأخيراً اللعب الفردي التنافسي ولكن يبقى السؤال لماذا اللعب الحر هو الأكثر فاعلية؟

يرى الباحث أن الإجابة على هذا السؤال تكمن في الطبيعة الدينامية وراء كل موقف أو نوع من أنواع اللعب ، فاللعب الحر ساحة سحرية عكست بقوة حاجة الطفل المتعثر في علاقاته مع الآخرين ومع العالم لمساحة من التحرر يعيش فيها ويعبر من خلالها عن اضطراباته ومشكلاته، خلافاته ، صراعاته ، مخاوفه ورغباته الأمر الذي يتفق مع ما أشار الباحث عند استعراضه لمحددات السواء والاضطراب في اللعب من حيث أن السواء في اللعب رهين باضطراب محتوياته بمعنى أنه كلما استطاع الطفل أن يلعب مرضه واضطراباته وصراعاته كلما استطاع أن يحافظ على سوائه ، وأكثر من هذا أن حاجة الطفل للشعور بالأمان عند التعبير عن هذه المحتويات المضطربة أمر لم يتوفر فيما يرى الباحث، سوى في اللعب الحر.

أما دينامية الموقف في اللعب الجماعي التعاوني ، فهو موقف يقوم فيه الطفل بالإعلاء Sub-limation لمشاعره وانفعالاته ورغباته وصراعاته ومخاوفه ويذوب في الجماعة ، يشارك الآخرين مشاعرهم بغض النظر عن مشاعره هو ، الأخر يصبح امتداداً للذات ومسانداً لها ، فتقبل الآخرين للذات لاستغراقه في شبكة من العلاقات الاجتماعية الإيجابية تقتضيها معايير الجماعة وأهدافها يدفع بالطفل المنبوذ والمهمل والمعاقب والمدلل إلى أحضان الجماعة يعيش أهدافها ويصبح منتمياً كعضو فعال فيها له فيها دور متمايز لا يستشعره داخل أسرته.

أما دينامية اللعب الفردي التنافسي فيؤكد الباحث أن الطفل المضطرب سلوكياً قبل إجراء الدراسة هو طفل لا يزال متمركزاً حول ذاته ، تلك التي لازالت تحتفظ برغبات طفلية غير

ناضجة وغير مشبعة نتيجة للإهمال أو النبذ أو التذبذب في المشاعر أو التدليل كل ذلك يجعل الطفل مشحون بمقدار كبير من العدوان تجاه الموضوعات الأصلية (الوالدين) هذا العدوان على الرغم من تفعيله بشكل مباشر في موقف اللعب التنافسي إلا أنه لا يرتقي بالطفل إلى ما يرتقي إليه موقف اللعب الحر أو اللعب الجماعي التعاوني ذلك لأن الذات تظل متمركزة حول نفسها ويظل الأخر كما هو مهدداً للذات ويسعى إلى تدميرها ، فموقف اللعب الفردي التنافسي إذ يستنفذ عدوان الطفل وطاقاته فإنه في الحين نفسه يجدده فهو عدوان يحفزه عدوان يدخل الطفل في دائرة مفرغة من التفريغ والتحفيز على نحو لا ينتهي.

وهكذا يرى الباحث أهمية اللعب وفاعليته ، فاللعب لمجرد أنه لعب يحتاجه الطفل ويكفل قدر من العلاج التلقائي ذلك لأن موقف اللعب دون أي تدخل أو توجيه يحدث قدراً كبيراً من الشفاء للذات يبقى فقط أن يؤكد الباحث على حتمية أن يتاح لكل طفل ليس فقط اللعب أو مجموعة من أدوات اللعب فالحاجة الفاعلة في موقف اللعب هي أن يكون متحرراً من سلطة الآخرين ، من العقاب واللوم ، مساحة يمارس فيها كل ما يريد ، يلعب فيها بما يحب مع من يحب هنا يكون اللعب مشبعاً لكل احتياجات الطفل.

المراجع

قائمة المراجع

1- إبراهيم قشقوش. (1972). **دراسة العلاقة بين إدراك المراهقين المكفوفين لاتجاهات المبصرين نحوهم وبعض جوانب توافقهم الشخصي والاجتماعي**. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

2- أجاثا باولي. (1957). **النمو الطبيعي للطفل**. ترجمة: عماد الدين سلطان ورشدي لبيب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

3- أحمد الأنصاري. (1991). المعاق وعائلته. في الإعاقة ورعاية المعوقين في أقطار الخليج العربية. **البحرين: سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية بالدور العربية ، عدد 17** ، ص ص 153 - 164.

4- أحمد السعيد يونس ومصري عبد الحميد حنوره. (1991). **رعاية الطفل المعوق صحياً ونفسياً واجتماعياً**. القاهرة: دار الفكر العربي.

5- أحمد عبد الرحيم العمري. (1994). **تقويم البرامج المقدمة للطفل الكفيف**. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

6- أحلام حسن محمود عبد الله. (1989). المشكلات النفسية الناتجة عن الإقامة الداخلية للأطفال المكفوفين في مرحلة الطفولة المتأخرة- دراسة مسحية تحليلية. **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول** ، ص ص 329 - 343.

7- إقبال محمد بشير. (1984). **الرعاية الطبية والصحية للمعوقين من منظور الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

8- آمال صادق وفؤاد أبو حطب. (1990). **نمو الإنسان من الجنين إلى مرحلة المسنين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

9- أميرة عبد العزيز الديب. (1992). مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة مركز معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، العدد الأول** ، ص ص 179 - 232.

10- إيمان محمود القماح. (1986). **العلاقة بالموضوع في التطور السوي واللاسوي لدى الأطفال**. رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

11- إيمان محمود القماح. (1994). العلاقة بين الضغوط الوالدية (كما تدركها الأمهات) وبين مفهوم الذات لدى الأطفال (دراسة مقارنة). **مجلة دراسات نفسية ، عدد 14** ، ص ص 287 - 335.

12- برنار فوازو. (1976). **نمو الذكاء عند الأطفال**. ترجمة: منير العصرة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

13- توماس كارول.(1969). **رعاية المكفوفين نفسياً واجتماعياً ومهنياً**. ترجمة: صلاح مخيمر، القاهرة: عالم الكتب.

14- تينا بروس. (1992). **أسس التعليم في الطفولة المبكرة**. ترجمة: ممدوحة محمد سلامة ، القاهرة: دار الشرق.

15- جاستو باشلار. (1986). تكوين العقل العلمي ، ترجمة: خليل أحمد خليل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

16- جاك الآن ميللر. (1983). جاك لاكان بين البنيوية والتحليل النفسي. مجلة الفكر العربي المعاصر ، عدد 23 ص ص78 - 84.

17- جبرييل كالفي. (1991). سيكولوجية طفل الروضة ، ترجمة: طارق الأشرف ، القاهرة: دار الفكر العربي.

18- جميل توفيق إبراهيم. (1991). أصناف المعاقين وخصائصهم النفسية والبدنية ودورهم في المجتمع. في الإعاقة ورعاية المعوقين في اقطار الخليج العربية. البحرين: سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية بالدول العربية ، عدد 17 ، ص ص 97 - 139.

19- جورج بوليتزر. (1974). ازمة علم النفس المعاصر. ترجمة لطفي فطيم، القاهرة: دار الفكر العربي.

20- جيزيل والج. (1946). الطفل من الخامسة إلى العاشرة. ترجمة: الهيئة العامة للتأليف والنشر ، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

21- حسن أحمد الجبالي. (1989). دراسة مقارنة لمستوى القلق عند الأطفال المكفوفين والمبصرين. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

22- حسين أحمد دالي. (1979). اثر الاندماج لدى كفيفي البصر على توافقهم الشخصي والاجتماعي. رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

23- حسين عبد القادر. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

24- خالد عبد الرازق السيد. (1990). دراسة دينامية لبعض أبعاد البناء النفسي لدى أبناء الصم والبكم. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

25- ديوبولد فان دالين. (1990). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وأخرون ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

26- زينب حسين أبو العلا. (1992). تعديل الاتجاهات الوالدية السالبة نحو كف البصر من منظور نموذج عملية المساعدة في خدمة الفرد – دراسة ميدانية. مجلة مركز معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، العدد الأول ص ص 121 - 148.

27- سامية القطان. (1974). دراسة لمستوى القلق عند المراهقات الكفيفات والمبصرات. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

28- سعد المغربي. (1992). حول مفهوم الصحة النفسية والتوافق. مجلة علم النفس ، عدد 23 ، ص ص 6 - 16.

29- سعدية محمد بهادر. (1987). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة.

30- سلوى الملا وأمنية أمين. (1982). دراسة مقارنة للنضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين. الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد ٤ ، ص ص 95 - 146.

31- سمير عبد الغفار إبراهيم. (1993). التوافق الاجتماعي لدى بعض الأطفال المعوقين بصرياً وضعاف البصر. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

32- سميرة أبو زيد نجدي. (1991). برامج وطرق تدريب الطفل المعوق قبل المدرسة. مطبعة الأخوة الأشقاء.

33- سهير كامل أحمد. (1993 أ) سيكولوجية نمو الطفل. القاهرة: القاهرة: دار النهضة المصرية.

34- سهير كامل أحمد. (1993ب) الصحة النفسية والتوافق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

35- سوزان إيزاكس. (1946). الحضانة نفسية الطفل في السنوات الخمس الأولى. ترجمة: سمية فهمي ، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

36- سوزانا ميللر. (1987). سيكولوجية اللعب. ترجمة حسن عيسى ، الكويت: سلسلة عالم المعرفة ، عدد 120.

37- سيد خير الله ولطفي بركات. (1967). سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

38- سيد صبحي. (1979) التوافق النفسي للكفيف المراهق وعلاقته ببعض المناشط داخل المدرسة. القاهرة: منشورات المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين.

39- سيد عثمان. (1986). الإثراء النفسي - دراسة في الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

40- صالح حزين السيد. (1994). التخييلات والتخييلات التعويضية في لعب الأطفال وعلاقتها بمراحل النمو. في لويس مليكة. قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي. (ص ص 55 - 86). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

41- عبد السلام عبد الغفار. (1959). مقارنة محتويات الأوهام عند المبصرين ومحتوياتها عند المكفوفين. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

42- عبد العزيز الشخص. (1986). دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين. مجلة دراسات تربوية ، المجلد الأول ، العدد الرابع، ص ص 63 - 107.

43- عبد العزيز الشخص. (1992). أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة البصرية. مجلة مركز معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، العدد الأول ، ص ص 149 - 178.

44- عبد العزيز فهمي. (1971). دراسة وصفية لمدى وعي الأسرة بحاجات الطفل الكفيف. رسالة ماجستير ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.

45- عدنان السبيعي. (1982). سيكولوجية المرضى والمعاقين. السعودية: الشركة المتحدة للطباعة والنشر.

46- عطية محمود هنا. (1949). قيمة اللعب في تشخيص أمراض الأطفال النفسية ، القاهرة: مجلة علم النفس، المجلد الخامس ، ص ص 191 - 201.

47- عفاف اللبابيدي وعبد الكريم خلايلة. (1993). سيكولوجية اللعب. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

48- علي محمود شعيب. (1991). دراسة لمشاعر القلق والعصابية لدى الأمهات لأطفال معوقين وغير معوقين.

المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، ص ص 1039 - 1051.

49- عيسى عبد الله جابر. (1989). **دراسة ميدانية لبناء برنامج إرشادي لعلاج أطفال مضطربين سلوكياً عن طريق اللعب.** رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

50- غادة أحمد ناجي. (1994). **اللعب التخيلي - الإيهامي لدى الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة من العمر.** رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

51- فاروق عبدة. (1989). التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة. **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.** ص ص 297 - 310.

52- فاروق محمد صادق. (1988). برامج التربية الخاصة في مصر "تكون أو لا تكون" **المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول** ، ص ص ٢٥-١٦.

53- فتحي السيد عبد الرحيم. (1969). **أثر الإعاقة البصرية على تكوين مفهوم الذات.** رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

54- فتحي السيد عبد الرحيم. (1980). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** الكويت: دار القلم.

55- فخرية جميل الطائي. (1981). **اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال.** بغداد: مطبعة الأديب.

56- فرج أحمد فرج. (1982). التحليل النفسي والقصة القصيرة. **مجلة فصول، المجلد الثاني ، العدد الرابع** ، ص ص 169 - 178.

57- فرج أحمد فرج. (1983). **محاضرات في علم النفس.** غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

58- فيولا البيلاوي. (1987). **دراسات في لعب الأطفال.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

59- فيوليت فؤاد. (1986). الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي. **الكتاب السنوي في علم النفس ، المجلد الخامس** ، ص ص 363 - 382.

60- كاميليا عبد الفتاح. (1980). **العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

61- كلارك موستاكس. (1990). **علاج الأطفال باللعب.** ترجمة: عبد الرحمن سليمان ، القاهرة: القاهرة: دار النهضة المصرية.

62- لويس كامل مليكة. (1980). **علم النفس الكلنيكي.** القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

63- مجدي عزيز إبراهيم. (1989). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

64- محمد سيد فهمي. (1983). السلوك الاجتماعية للمعوقين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

65- محمد عباس فهمي. (1979). التوافق النفسي لفئة ضعاف البصر. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

66- محمد عبد الظاهر الطيب. (1980). أثر الإقامة الداخلية على التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين المكفوفين من الجنسين. القاهرة: منشورات المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين.

67- محمد عبد المعبود مرسي. (1990). الطفل الكفيف في مؤسسات الرعياة الاجتماعية. المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس. ص ص 1087 - 1107.

68- محمد عبد المنعم نور. (1988). ثقافة افضل للطفل المعوق. القاهرة: منشورات المجلس العربي للطفولة والتنمية.

69- محمد عماد الدين إسماعيل. (1988). الطفل من الحمل إلى الرشد. الكويت: دار القلم.

70- محمود الزيادي. (1988). علم النفس الاكلنيكي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

71- محمود السيد أبو النيل. (1984). الإحصاء النفسي والتطبيقي: القاهرة: مكتبة الخانجي.

72- محمود عبد الرازق شفشق. (1982). الاصول الفلسفية للتربية ، الكويت: دار البحث العلمية.

73- مصطفى زيور. (1986). في النفس: بحوث مجمعة في التحليل النفسي. القاهرة: دار النشر غير مبين.

74- مصطفى فهمي. (1980). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. القاهرة: مكتبة مصر.

75- موريس ميرلوبونتي. (1989). العين والعقل. ترجمة: حبيب الشاروني ، الإسكندرية: منشأة المعارف.

76- ميرفت منير النونو. (1990). دراسة التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

77- ميريلا كياراندا. (1992). التربية الاجتماعية في رياض الأطفال. ترجمة: فوزي عيسى ، وعبد الفتاح حسن ، القاهرة: القاهرة: دار الفكر العربي.

78- نادية سليم الزيني. (1990). أثر استخدام الجماعة الصغيرة في تعديل مفهوم الذات لدى مكفوفي البصر - دراسة تجريبية على الأطفال مكفوفي البصر. المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، ص ص 1032 - 1046.

79- نادية قطامي ومحمد برهوم. (1989). طرق دراسة الطفل ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

80- ناهد فهمي علي. (1995). التوافق النفسي للطفل الكفيف في ظروف بيئية مختلفة من خلال إقامته الداخلية والخارجية. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة القاهرة.

81- نزار العاني. (1988). التنشئة النفسية والطفل العربي. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

82- نعمات عبد الخالق السيد. (1994). الشعور بالأمن وعلاقته بالقبول / الرفض الوالدي (دراسة مقارنة بين المبصر والكفيف). مجلة معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، المجلد الثالث ، ص ص 73 - 115.

83- نيفين زيور. (1988). **الأمراض النفية لدى الطفل والمراهق**. القاهرة: مكتب كوميت.

84- هنري فالون. (1978). **التطور السيكولوجي للطفل**. ترجمة نظمي لوقا ، القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

85- هنري ماير. (1981). **ثلاث نظريات في نمو الطفل**. ترجمة: هدى محمد قناوي ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

86- يسرية صادق وزكيا الشربيني. (ب.ت). **تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

87- Beasky, D, 1980 Symposium. on object-relation theory and love. **Psychoanalytic Quarterly** 18, 48 - 55

88- Beaty, J.(1994) **Observing development of the young child**. New York: MacMillan Publishing.

89- Bergman, A. (1993) To be or not to be separate: The meaning of hide and seek forming internal representation. **Psychoanalytic Review, 80 (3).** 361 - 375.

90- Bolton, S. Kris, W. (1990) **One step at a time: A manual for families of children with hearing and vision impairment.** Washington, D.C. Library Service for the Blind and Physically Handicapped.

91- Brahler, E. (Ed.) (1988) . **Body experience.** Berln: Springer –Verlag.

92- Brichkute, S. Horosh, S. (1991) Comprehension of two dimensional representations by blindpreschoolers. **Journal of Visual Impairment and Blindness,** 85, 70 - 74.

93- Bruner, J. (1972) **The relevance of education.** London: Allen and Unuium.

94- Bullis, M. (1992) **Parent's guide to the development of preschool children with disabilities.** Washington, D.C.: Library Service for the Blind and Physically Handicapped.

95- Burlingham, D. (1955) Some Problems of ego development in blind children. **Psychoanalytic Study of the Child,** 10, 194 - 208

96- Burlingham, D. (1964) Hearing and its role in the development of the Blind. **Psychoanalytic Study of the Child,** 19, 95 - 112

97- Burlingham, D. (1975) Hearing Special problems of blind infants: Blind baby profile. **Psychoanalytic Study of the Child,** 30,3-13

98- Caillois, R. (1980) **The Child and Play: Theoretical approaches and teaching applications.** Paris: UNESCO Publishing.

99- Carson, J. Parke, R. (1993) **Sociometric status differences in affect sequences in preschool blind children's play with Parent.** Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

100- Cohen, D. (1992) **The development of play**. London: Routledge.

101- Colonna, A. (1968) A blind child goes to the hospital. **Psychoanalytic Study of the Child,** 23, 391 - 442.

102- Davidson, I. (1976) A Play Therapy for Blind Children. **New Out look for the Blind,** 408 - 414

103- David, B. Rapaport, J. (1983) .Play observation and Psychiatric diagnosis. In C. Schaefer K.O, Conner)Eds.); **Handbook of play therapy**) PP. 193 - 199) New York: John Wiley Sons.

104- Degroot, J. (1948)On the development of the ego and super, ego. **The yearbook of Psycho-analysis,** 4, 50 - 64.

105- Degroot, J. (1962) Ego ideal and super ego. Psychoanalytic Study of the Child, 17, 94 - 106.

106- Erikson, E. (1950) **Childhood and Society.** London: Image Co.

107- Erin, J. (1990) Language samples from visually impaired four and five year olds. Journal of Childhood Communication Disorders, 13 (2), 181 - 191.

108- Esman, A. (1983) Psychoanalytic Play Therapy. In C. Schaefer, K. O'conner)Eds.), **Handbood of play therapy** (PP. 11 - 20) New York: John Wiley Sons.

109- Fairbaim, R. (1952) **Psychoanalytic studies of the personality.** London: Tavistock Publications.

110- Flavell, J. (1985) **Cognitive development.** London: Prentice Hall International.

111- Fraiberg, S. Freedman, D. (1964) Studies in the ego development of the congenitally blind child. **Psychoanalytic Study of the Child,** 19, 113 - 169

112- Fraiberg, S., Siegel, B. Gilson, R. (1966) The role of sound in the search behavior of a blind infant, **Psychoanalytic Study of the Child,** 21, 327 - 357.

113- Fraiberg, S. (1968) Parallel and divergent patterns in blind and sighted infants, **Psychoanalytic Study of the Child,** ...٣-٤٦٢ ,٢٢

114- Fraiberg, S.& Adelson, E. (1973) Self-representation in language and play: Observations of blind Children. The **Psychoanalytic Quarterly,** 11 (4), 539 - 562.

115- Frankiel, R. (1993) Hide and seek in the play room: On object loss and transference in child treatment. **Psychoanalytic Review, 80 (3),** 431 - 459.

116- Freedman, D. (1964) Smiling in blind infants. Journal of **Child Psychology Psychiatry,** 5, 5, 171 - 184.

117- Freud, A. (1963) The concept of developmental lines. **Psychoanalytic study of the child,** ,18 245 - 265.

118- Freud, A. (1963) **Normality and Pathology in Childhood.** London: Hogarth Press.

119- Fridman, A. Leonard, S. (1975) Current Psychoanalytic object relation theory and its implication. **International Journal of Psychoanalysis,** 56, 115 - 127

120- Formberg, D. (1987)Play in C. Seefeldt. (Ed.) **The Early Childhood Curriculum** (pp. 35 - 74) New York: Teachers College, Columbia University.

121- Gerhardt, J. (1982) The development of object play and classificatory skills in the blind children. **Journal of Visual Impairment and Blindness,** 76, 219 - 223

122- Gieler, U. (1998) Skin and body. In E. Brahler, (Ed.) **Body experience** (PP. 51 - 69) Berlin: Springer -Verlag.

123- Gitelson, M. (1973) **Psychoanalysis, science and profession.** New York: International Universities Press.

124- Goldberger, A. (1986) **The re-educational of a blind child. Paper presented at 21st annual Scientific meeting of the American Association for Child Psychology.**

125- Greenacare, P. (1959) Play in relation to Creative imagination. **Psychoanalytic Study of the Child,** 14, 61 - 80.

126- Golomb, C. (1977) Symbolic play: The role of substitutions in pretense and puzzle games. **British Journal of Educational Psychology,** 47, 175 - 186.

127- Guerney, L. (1983) Client -Centered)Nondirective) play therapy. In C. Schaefer K. O'Conner, (Eds), **Hand book of play therapy** (PP. 21 - 64) New York: John Wiley Sons.

128- Guntrip, H. (1962) Object relations theory and ego theory. In E. Kris (Ed.), **Modern Concept of Psychoanalysis** (PP.101 - 137) London: Peter Owen.

129- Guntrip, H. (1967) The concept of psychodynamic science. **International Journal of Psychoanalysis,** 48, 32 - 43.

130- Hallahan, D. Kauffman, J. (1982) **Exceptional Children.** London: Prentice Hall International.

131- Hamilton, G. (1989) A critical review of object relations theory. **American Journal of Psychiatry,** 146 (12), 1552 - 1560.

132- Hartmann, H. (1950) Comments on the Psychoanalytic theory of the ego. **Psychoanalytic Study of the Child,** 5, 113 - 141.

133- Heiner, D. (1987) A **Handbook for Parents of low vision infants and young Children.** [CD-Rom] International Inst for visually Impaired.

134- Heyes, R. Lippitt, R. (1954) Systematic observational techniques. In C. Hall, G. Lindzy (Eds.) **Handbook of Social Psychology.** (PP. 370 - 404) Cambridge: Addison - Wesley Publishing Company.

135- Hoffer, W. 1949 Mouth, hand and ego integration. **Psychoanalytic Study of the Child**, 3/4, 49 - 58 .

136- Hoffer, W. (1950) .Development of the Body Ego. **Psychoanalytic Study of the Child**, 5, 18 - 23

137- Howes, C. (1989) Social pretend play in toddlers. **Child Development**, 70, 77 - 84.

138- Irwin, E. (1983) The diagnostic and therapeutic use of pretend play. In C. Schaefer, K.O'Conner, (Eds.), **handbook of play therapy**, (PP. 148 - 173) New York: John Wiley Sons.

139- Jacobson, E. (1964) **The self and the object world**. London: International Universities Press.

140- Jahoda, M. (1971) **Freud and dilemmas of Psychology**. London: Hogarth Press.

141- Jaraschky, P. (1988) .Body schema and body self. In E. Brahler, (Ed.) **Body experience** (PP. 35 - 50). Berlin: Springer -Verlage.

142- Jernberg, A. (1983) Therapeutic use of sensory-motor play. In C. Schaefer, K. O'conner, (Eds.) **Handbook of play therapy** (PP. 128 - 147) New York: John Wiley Sons.

143- Johnson, R. & Medinnus, G. (1974). **Child Psychology Behavior and development.** New York: John Wiely & Sons.

144- Jowsey, S. (1992). **Can I play too?** London: David Fulton Publishers.

145 - Keeler, W. (1958). **Autistic Patterns and defective Communication in Blind Children.** New York: Grune & Stratton.

146 - Kernberg, O. (1979). **Object relations theory and clinical psychoanalysis.** New York: Jason Aronson.

147 - Kernoberg, O (1983). Melanie Kelen. **Textbook of Psychiatry**, 3 (1), 820 - 822.

148- Kernberg, O. (1988). Object relations theory in clinical practice. **Psychoanalytic Quarterly**, 26, 481 - 505.

149- Klein, M. (1948) **Contributions to psychoanalysis**, London: Hogarth Press.

150- Klein, M. (1975). **The Psychoanalysis of children.** London: Hogarth Press.

151- Kohlberg, L. (1987). **Child psychology and childhood education.** New York: Longman, Inc.

152- Kohut, H. (1971). **The analysis of the self.** London: Imao Publishing.

153- Kris, E. (1951). Some Comments and observations on early autoerotic activities. **Psychoanalytic Study of the Child**, 6, 4 - 23.

154- Lacon, J. (1988) **The seminar of jacques Lacan.** New York: Cambridge University Press.

155- Laplanch, J & Pontalis, J. (1980). **The Language of Psychoanalysis.** London: Hogarth Press.

156- Lewis, V. (1987). **Development and handicap.** New York: Basil Black Well.

157- Loewaled, H. (1985). Oedipus complex and development of the self. **Psychoanalytic Quarterly,** 23, 435 - 443.

158- Lussier, A. (1988). The limitations of the object relations model. **Psychoanalytic Quarterly,** 26, 528 - 546.

159- Lynch, E. & Lewis, R. (1988). **Exceptional Children and Adults: An introduction to special education.** London: Scott, Foresman and Company.

160- Lynda, H. & Day, D. (1980). **A comparison of environmental interactions and motor activity of visually handicapped and sighted children** (CD-ROM). Abstract from: Buteau of Education of Handicapped. Washington, D.C. Item: 210876.

161- Mahler, M. (1960). Symposium on psychotic object relationship. **International Journal of psychoanalysis,** 45, 548 - 553.

162- Mahler, M. (1974). Symbiosis and individuation. **Psychoanalytic study of the child, 29,** 89 - 106.

163- Mahler, M. (1975). **The psychological birth of the human infant.** New york: Basic Books.

164- Mathews, W. (1977). Modes of transformation in the imitative of fantasy play. **Development psychology,** 13, 212 - 216.

165- Meshcheryakov, A. (1979). **Awakening to life.** Moscow: progress publishers.

166- Michelle, A. (1993). The peek-ABoo Game. **Psychoanalytic Review,** 80 331-339.

167- Mittler, P. (1974). **The psychoanalytic assessment of mental and physical handicaps.** London: Tavistock Publications.

168- Moore, P. (1986). **Suggestions for training a child who is blind.** (CD-ROM) American Foundation of the Blind.

169- Moore, V. & McConachie, H. (1990). **Early language development in blind and severely visually impairment children.** (CD-ROM) Association for person whith severe handicaps. England.

170- Mosteller, F. & Buch, R. (1954). Selected quantitative techniques. In C. Hall & G. Lindzy, (Eds.) **Handbook of social psychology.** (pp. 289 - 334) Cambridge: Addision Wesley publishing company.

171- Muller, J. & Richardson, W. (1982). **Lacan and Language.** New York: Internationa Universities Press.

172- Mussen, P. (1983) **Handbook of child psychology.** London: Prentice- Hall.

173- Newson, E. & Hipgrave, T. (1982). **Getting through to your handicapped child.** New York: Cambridge University Press.

174- Norris, M. (1957). **Blindness in children**. New York: Chicage University Press.

175- Ogdon, T. (1983). The concept of the internal object relations. **International Journal of Psychoanalysis,** 64, 222 - 241.

176- Omwake, E. & Solnit, A. (1961). It is not fair. **Psychoanalytic Study of the Child,** 16, 352-404.

177- Pauline, M. (1986) **Suggestions for training a Child who is bind**. (Cd- ROM) New York: American Foundation for the Blind.

178- Pearl, T. & Charles, W. (1984). Mainstreaming a blind child: Problems perceived in a preschool day care program. **Early child development & care,** 13, 155-167.

179- Pellegrini, A. (1988). **Psychological bases for early eucation**. New York: Hohn Wiley & Sons.

180- Peller, L. (1954). Libidinal phases, Ego development and play. **psychoanalytic study of the Child**, 9 178 - 197.

181- Piaget, J. (1951) **Play, dreams and imitation in childhood**. London: William Heinemann.

182- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). **The Psychology of the child**. London: Routledge & Kegan Paul.

183- Pines, D. (1980). Skin communication: Early skin disorders and their effection transference and counter transference. **International Journal of Psychoanalysis**, 61. 55-71.

184- Preisel, G. & Palmer, C. (1989). The blind child at nursery scholld with sighted children. (CD-ROM) Child **care, Health and development**, 15, 45 - 52.

185- Preisel, G. (1993). Blind children in nursery school with sighted children. (CD-ROM) **International Journal of Rehabilitation Research**, 16, 337 - 339.

186- Read, L. (1989). An examination of social skills of blind kindergarten children. (CD-ROM) **Education of the visually handicapped**, 20, 142 - 155.

187- Recchia, S. (1987). **Learning to play- common concerns for the visually impaired preschool child.** (CD-ROM) Los Angelos: Bling Children Center.

188- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairment. **Journal of Visual Imparirment & Blindness**, 88, 410 - 420.

189- Sandler, A. (1963). Aspects of passivity and ego development in blind infants. **Psychoanalytic Study of the Child**, 18, 343-360.

190- Schaefer, C. & O'Conner, K. (1993). **Handbook of play therapy**. New York: John Wiley & Sons.

191- Scheekloth, L. & Day, D. (1980). **Comparison of environmental interaction and motor activity of visually handicapped and sighted children.** CD-ROM) Washington: Bureau of Education for Handicapped.

192- Segal, H. (1991). **Dream, Phantasy and Art**. London: Tavistock/ Routledge.

193- Smith, P. (1988). **Children's play and its role in early development.** New York: John Wiley & Sons.

194- Spiegel, L. (1965). The self, The sense of self and perception. **Psychoanalytic Study of the Child,** 21, 81 - 108.

195- Spitz, R. (1950). Anziety in infancy: A study of its manifestation in the first year of life. **International Journal of Psychoanalysis,** 31, 138 - 145.

196- Spitz, R. (1957). No and yes: **On the genesis of human communication.** New York: International Universities Press.

197- Spitz, R. (1958). On the genesis of super ego components. **Psychoanalytic Study of the Child,** 13, 375 - 404.

198- Spitz, R. (1965). **The First year of life.** New York: International Universities Press.

199- Spitz, R. (1969). Aggression: Its role in the establishment of object relations. In R. Loevenstein (Ed). **Drives Affects, Behavior** (pp. 126 - 138). New York: International Universities Press.

200- Stern, D. (1985). **The interpersonal world of the infant.** New York: Basic Books.

201- Sykes, C. (1974). Camp challenge: Program for parents and their preschool children with visual handicaps. (CD-ROM) **New out look for the Bind,** 68, 344 - 347.

202- Telford, C. & Sawrey, J. (1967). **The exceptional individual: Psychoanalytic and educational aspects.** London: Prentice - Hall.

203- Troster, H & Brombling, M. (1994). The play behavior and play material of blind and sighted infants and preschoolers. (CD-ROM) **Journal of visual impairment & blindness,** 88, 421 - 432.

204- Tyson, P. & Tyson, R. (1990) **Psychoanalytic theories of development.** London: Yale University press.

205- Vygotsky, L. (1983). School instruction and mental development. In Doanaldson, Grive, & Pratt (Eds.) **Early childhood development and education.** Oxford: Black Well.

206- Weisler, A. & McCall, R. (1976). Exploration and play. **American psychologist,** 81, 492 - 504.

207- West, J. (1992). **Child-centred play therapy.** London: Hadder & Stoughton.

208- Wills, D. (1970) Vulnerable periods in early development of bling children. **Psychoanalytic Study of the Child,** 25, 461-480.

209- Winnicott, D. (1958). **Collected papers through pediatrics to psychoanalysis.** London: Tavistock Publications.

210- Winicott, C. (1965). **Maturational Processes and the facilitating environment.** New York: International University Press.

211- Winnicott, D. (1988). **Playing and Reality.** New York: Penguin Books.

212- Winton, C. (1970). On the realization of blindness. (CD-ROM) **New out look for the Blind,** 64, 16-24.

سيكولوجية اللعب

لدى الأطفال العاديين والمعاقين

دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع

عمّان ساحة الجامع الحسيني سوق البتراء عمارة الحجيري
هاتف 4621938 فاكس 4654761 ص ب 183520 عمّان 11118 الأردن
www.daralfikr.com E-mail:daralfiker@joinnet.com.jo

ISBN 9957 -07 -396 -6
9 789957 073961